

# FALSOS TÓPICOS SOBRE LA INMIGRACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

BEGOÑA MARÍA ZAMORA FORTUNY  
*Universidad de La Laguna*

## Introducción

Esbozaremos algunos puntos que llevan a poner en cuestión el progresismo de algunos planteamientos tomados en la política y en la práctica educativa, sobre todo en términos de interculturalidad. El resultado de lo que aquí se desarrolla tiene un alcance limitado y precisaría de una profundización en casi todo lo que se dice, de ahí que en ocasiones se planteen más interrogantes de los que se resuelven.

Sin ánimo de ser exhaustivos pues, apuntaremos algunas perspectivas consideradas críticas con la política y práctica educativa en tema de inmigración que precisarían de un análisis mayor.

## 1. Una susceptibilidad, no siempre desinteresada, que impide ver el horizonte

En pro del respeto a la diversidad cultural se olvidan las repercusiones sociales, económicas y culturales de la inmigración. Cualquier afirmación que relacione los conceptos de inmigración con paro, delincuencia, peores condiciones de trabajo o salarios a la baja, es tachada de xenófoba, impidiéndose el análisis riguroso que sin duda nos llevaría a unir esos conceptos en determinados tipos de inmigración, sin ninguna connotación racista.

La susceptibilidad con algunos conceptos, llega a tal extremo que quedan pocos que hoy en día se atrevan a hablar de inmigrantes ilegales, término que ha sido sustituido por los eufemismos de inmigrantes irregulares o sin papeles<sup>1</sup>. Incluso algunos se distancian del término extranjero por asociarlo con exclusión (como Azurmendi, 2003: 25). Otros han criticado el concepto de raza y de etnia y han defendido el de población (Jiménez, 2004: 90)<sup>2</sup>.

Se trata de un tema que merecería analizarse con calma, pero que se sale del objetivo de este trabajo. La susceptibilidad generada sobre la inmigración y la razonable mirada exhaustiva que debe hacerse del tema para evitar brotes xenófobos, impiden analizar con objetividad muchos de los aspectos que rodean a la inmigración. Y lo que es peor aún, la falta de ese análisis sirve a veces para legitimar intereses económicos, claramente xenófobos<sup>3</sup>.

Por poner sólo un ejemplo, desde voces críticas se entiende que la explicación de que a igual titulación de los inmigrantes con la población autóctona se tienen peores trabajos, no es

---

<sup>1</sup> Es tan larga la lista de referencias que así lo hacen, que no nos cabría aquí. Entre otros: Díez-Ramírez (2001: 313) y Navarro-Huguet (2005: 25).

<sup>2</sup> Se apoya el autor en otros autores (García Martínez-Sáez Carreras, 1998; García Castaño – Granados – Pulido, 1998) para mantener que el concepto de raza carecería de valor científico y obedecería a una construcción social e ideológica condicionada por determinadas relaciones internacionales económicas y políticas con interés por mantener el concepto. Por su parte la etnia la considera un eufemismo para sustituir al concepto raza.

<sup>3</sup> Algunas ideas al respecto, en concreto sobre el trato dado a la inmigración en la prensa en Canarias han sido analizadas en Zamora, 2002 y 2004.

cultural sino social, utilizándose la diversidad cultural para legitimar la exclusión social (Carbonell, 2002; Navarro-Huguet, 2005). A partir de aquí parece lógico afirmar que en la medida en que el sector contratante está dispuesto a hacer un uso mayor si cabe del subempleo, en una sociedad que ya se caracterizaba por el mismo antes de la llegada de la inmigración, empeoren las condiciones de trabajo y salario también para la población autóctona. Y esta afirmación nunca debería ser vista como racista, sino como un análisis objetivo sobre un tema.

Mucho podría decirse al respecto, expresamente en Canarias sobre la demagogia de determinados empresarios, políticos, sindicatos y medios de comunicación en torno a estos temas, ocultando sus verdaderos intereses. Como ya lo hemos recogido en otros lugares y dado el problema de espacio, llamaremos la atención brevemente sólo en un aspecto, el control de la población.

Entre 1990 y 2006 podría hablarse de una llegada de inmigrantes procedentes tanto del extranjero como de la península. Con una diferencia, si contrastamos la variación en el crecimiento de la población nacida en uno u otro lugar entre los periodos 1991-1996 y 1996-2001, hallamos que el crecimiento es moderado (de 17 y 19% respectivamente) en los nacidos en otras CCAA, mientras que se multiplica en el colectivo de extranjeros (de 35 y 71% respectivamente). Es decir, en una década, el crecimiento de la población ha sido de un 13%, pero este crecimiento ha sido de 39% para la población que vive en Canarias nacida en otra CCAA y del 130% nacido en el extranjero (ISTAC: Población de Canarias según lugar de nacimiento y su evolución).

Para poder entender la repercusión de la inmigración en el sistema educativo canario debería tenerse en cuenta la evolución de la población. Los datos más recientes nos indican que Canarias es una de las CCAA con mayor crecimiento de población, la cuarta, después de la Comunidad Valenciana, Murcia y las Islas Baleares, lo que supone hablar de un crecimiento de 2,75 entre el 1 de enero de 2004 y el 1 de enero de 2005, es decir, ha pasado de 1.915.540 habitantes a 1.968.280 (INE, 2006). Esas 52.740 nuevas personas son en un 69% (es decir, 36.479 personas) población extranjera.

Un crecimiento de población importante para la estructura económica y física del Archipiélago, con graves repercusiones medioambientales y sociales. La densidad de población ha pasado de 201 habitantes por Kilómetro cuadrado en 1991 a 239 en 2001 y a 264 en 2005. Con grandes diferencias por islas. En este último año, la concentración es mayor en Gran Canaria (514) y Tenerife (412), a bastante distancia de Lanzarote (145) y La Palma (120) y menor en El Hierro (39) y en Fuerteventura (52) y La Gomera (59). El crecimiento mayor se ha producido en Fuerteventura que ha visto multiplicar su densidad de población en un 136% entre 1991 y 2005 y en Lanzarote que lo ha hecho en un 88% (ISTAC). Si comparamos Canarias con el resto de CCAA, el crecimiento poblacional en el Archipiélago entre 1981 y 2001 ha sido el tercero mayor (23,9%) de España, después de las Islas Baleares (28,3%) y Murcia (25,3%), siendo la media española de 8,4%. De nuevo este disparatado crecimiento es aún mayor en Fuerteventura (122,4%) y en Lanzarote

(91%) (INE, 2004)<sup>4</sup>. Y entre 1981 y 2005 el crecimiento poblacional ha sido del 44% (ISTAC, 2006). Sólo teniendo en cuenta la población de derecho en Canarias, se ha vivido en poco tiempo una sobrecarga importante<sup>5</sup>.

A fecha de 1 de enero de 2004 Canarias es la quinta CCAA con mayor proporción de población extranjera respecto a su población total (9,7%, frente a 7,02 de la media española) y un año más tarde, la sexta (11,3% frente a 8,5), siempre por encima de la media. En cualquier caso no es la Comunidad donde más crece la proporción de extranjeros, es la octava CCAA donde menos ha crecido, con un crecimiento en el último año de 19,64% (INE, 2006:2).

No sólo la situación varía enormemente según CCAA, sino según provincias, islas o municipios. Entre los municipios de más de 10.000 habitantes, encontramos dos municipios canarios entre los nueve primeros de España que sobresalen por tener una población extranjera mayor –los otros son de Alicante-, en concreto Santiago del Teide y Adeje, donde se pasa del 8,5% de extranjeros del Estado a un 49,18% y un 42,36% respectivamente. En cada una de las provincias canarias hay cuatro municipios con más de un 25% de extranjeros (INE, 2006:4). Se trata de municipios donde sobresalen los extranjeros procedentes de la UE frente a los no comunitarios, al contrario de lo que ocurre en la media española.

Por grupos de edad de extranjeros en municipios de más de mil extranjeros en España, encontramos dos de S/C de Tenerife entre los once primeros que sobresalen por tener más de un 25% de la población extranjera mayor de 65 años respecto al total de extranjeros: Santiago del Teide y Puerto de la Cruz con un 32,83% y un 27,66% respectivamente; téngase en cuenta que la media española es de 4,81% (INE, 2006:5). Sin embargo, no sobresalen los municipios canarios en los otros grupos de edad, bien sea entre los 41 primeros entre 16 y 65 años o entre los 53 primeros entre los menores de 16 años (INE, 2006: 5-6).

Los datos demuestran la pertinencia de establecer, ya hace muchos años, un control de residencia para evitar el desastre medioambiental, económico, de gasto social y de empeoramiento en la calidad de vida de la población. Medidas que no son xenófobas aunque algunos las hayan subrayado así cuando incluyen a peninsulares y europeos comunitarios, pero que de no aplicarse podrían acabar generando actitudes racistas.

---

<sup>4</sup> Si tenemos en cuenta que en el Archipiélago existe una parte considerable de suelo no apto (con pendiente mayor de 30%) y de suelo protegido, los datos anteriores de densidad de población suponen en la práctica una concentración mucho mayor comparativamente. El 40,47% de la superficie total del Archipiélago es espacio protegido, lo que supone que la población se concentra en menos del 60% del territorio. (Gobierno de Canarias, 2005: 6).

<sup>5</sup> En 1981 la población de derecho en el Archipiélago era de 1,367.646. A mediados de los noventa, cuando la densidad en España no llegaba a 80, en Canarias ya rondaba los 220. Si retrocedemos un poco más en el tiempo encontramos una población que no llegaba al millón en 1960 y de 687.600 en 1940. El crecimiento poblacional en Canarias está por encima de todos los pronósticos. Un estudio elaborado por el ISTAC sobre proyección de población entre los años 1996 y 2011 decía que en ese último año se llegaría a tener una población de 1,791.000 habitantes, pero en 2001, según el INE, los habitantes del Archipiélago ya eran 1,781.366 (INE, datos de 1-1-2001).

## 2. Sobre el efecto estigmatizador de la educación compensatoria

Que el alumnado no debe abandonar su aula para acudir a una educación compensatoria, aun desconociendo el idioma, por el efecto estigmatizador que encerraría dando lugar, entre otras cosas, a una baja autoestima del alumnado. Bajo esta misma perspectiva se defiende la presencia de profesorado extra en el aula matriz, que debería contar con una formación específica, bien adquirida en su formación inicial o continua (Olmo, 2005; Aja – Larios, 2003).

Sin embargo, la dificultad presupuestaria para aplicar esta medida, la imposibilidad práctica (hay alumnado inmigrante de más de 140 nacionalidades en Canarias) y la no desaparición del efecto estigmatizador si se introduce en el mismo aula profesorado extra, parecen aconsejar una educación paralela para la adquisición de la lengua del país de acogida. Eso sí, como han insistido muchos autores (por ejemplo Baráibar, 2005: 48), se trataría de un programa temporal, hasta que se supere la carencia, y no una vía educativa paralela con carácter definitivo.

Lo dicho no implica aceptar sin más la educación compensatoria porque siguen vigentes las críticas de Bernstein expresadas en su día y porque:

“Persiste un enfoque simplificador, monótono y repetitivo de las actividades de refuerzo y de adaptación curricular alejado de los modernos planteamientos surgidos de la investigación internacional; en general, el profesorado no tiene herramientas para evaluar si las actividades que propone son cognitivamente relevantes y culturalmente contextualizadas para producir la motivación para el aprendizaje, mediante la vinculación al mismo” (Carrasco, 2005:9).

Y esto sí que parece ser más relevante, por encima incluso de una política de becas más generalizada. Se ha ampliado el espectro de becas y ayudas al estudio, no se sabe si cabe decir a todos los ciudadanos del mundo, ya que se dice que van destinadas “a todos los ciudadanos, con independencia de su lugar de residencia”<sup>6</sup> (artículo 83). De hecho, la disposición final segunda que modifica la Ley Orgánica sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, añade a ésta que los extranjeros que inicien la ESO con menos de 18 años podrán continuarla y obtener el título correspondiente. Esto afecta, pues, tanto a los residentes como a los que no lo son. Además, a lo recogido en la Ley 8/2000 sobre el derecho a la educación no obligatoria de los extranjeros residentes, se añade que se facilitará el acceso a los menores de edad empadronados a los niveles de enseñanza secundaria postobligatoria en igualdad de condiciones<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> En casi todos los países europeos quedan escolarizados los menores inmigrantes independientemente de su residencia y tienen derecho a recibir los servicios escolares y las ayudas financieras que dan las Administraciones Educativas, en las mismas condiciones que los nacionales. EURYDICE (2004: 67). Algunas voces entienden que dado que los tratados internacionales reconocen el derecho a la educación también entre 16 y 18 años por ser menores de edad, pueda trasladarse esa situación en términos de igualdad al alumnado inmigrante independientemente de su situación, lo que implicaría recibir también ayudas (Aja y Lamos, 2003).

<sup>7</sup> Silvia Carrasco cita un artículo de El País, de 29 de mayo de 2004 donde se recoge la aprobación del Estado para garantizar el acceso de los inmigrantes irregulares a la educación postobligatoria en las mismas condiciones que la población española. Puede verse CARRASCO, S. (2005): “Inmigración y educación: oportunidades y tensiones para un modelo social plural”, en *IX Trobada Pedagògica-Intercanvi d'Experiències de Santa Coloma de Gramenet*. “L'acollida de l'alumnat nouvingut”.

Y como elemento que vaya más allá del derecho a la educación, también generalizado. Desde la LGE el alumnado extranjero ha estado presente en la legislación española, quedando garantizado su derecho a la educación en los niveles obligatorios y en las ramas educativas más pobres abierta a los fracasados de la educación obligatoria, es decir la FP de primer grado en la LGE, los Programas de Iniciación Profesional con la LOCE. Pero mientras esto se reducía al alumnado extranjero residente en la LGE (LGE, 1970: título preliminar, artículo segundo), con la LOCE se incluye a todo el alumnado extranjero (LOCE, 2002, artículo 42).

La trascendencia de la inmigración en España se percibe claramente en esta última ley, que desde la exposición de motivos dice prestar una especial atención al alumnado extranjero. Se incluye un capítulo (VII del título I) referido a la atención del alumnado con “necesidades educativas específicas”, donde se integran los superdotados intelectualmente, los que precisan de necesidades educativas especiales y el alumnado extranjero. Podría decirse que, más que en ninguna otra ley educativa, se percibe el peso del término integración. Pero no como sinónimo de igualdad de oportunidades, o al menos reflejaría una unión cuanto menos confusa, dada la invitación expresa al alumnado extranjero a participar en los Programas de Iniciación Profesional (ver artículo 27, apartado 3). Además, resulta sin duda estigmatizador que bajo el rótulo de “necesidades educativas específicas”<sup>8</sup> se incluya al alumnado extranjero, cuando sin duda no podría nunca generalizarse tales necesidades a dicho colectivo, como muchos han señalado (Carabaña, 2004; Hernández i Dobon, 2004, Zamora, 2003).

El alumnado inmigrante como colectivo no ocupa ningún apartado específico en la LOE. Prácticamente pues desaparecen los términos de inmigrante y de extranjero. En su lugar, el título II referido a la equidad en la educación, dedica el capítulo I a los “alumnos con necesidad específica de apoyo educativo”. Y es ahí donde se elimina todo etiquetaje para este colectivo, pero éste puede encontrarse entre los principios que recoge el capítulo, donde se dice a quién va dirigido: al alumnado que requiere atención educativa diferente bien por tener necesidades educativas especiales, bien por sus altas capacidades intelectuales o bien por haberse incorporado tarde al sistema educativo<sup>9</sup>. Y “por cualquier otra circunstancia personal o familiar que suponga necesidad

---

<sup>8</sup> Antes del gobierno del PP y por tanto de la aprobación de la LOCE, el PSOE aprueba en 1995 la LOPEG (ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros). En esa ocasión se define por alumnado con *necesidades educativas especiales*, que no específicas, a “aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, 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” (LOPEG, 1995: Disposición Adicional Segunda). Como decíamos, aquí no se hace mención al alumnado extranjero, pero agrupar bajo un mismo epígrafe al alumnado discapacitado con el alumnado de grupos sociales subalternos vuelve a ser una estigmatización grave. En cualquier caso, la lectura que podría hacerse de la LOCE quizás no fuera muy diferente aunque sin duda sí que menos explícita, ya que se considera alumnado con necesidades educativas especiales a aquellos que tienen una o varias discapacidades “o factores de análogos efectos” (LOCE, 2002: 45191).

<sup>9</sup> En lo que afecta por tanto al alumnado inmigrante de integración tardía en el sistema educativo español, se dice que se podrán incorporar al curso que sea más adecuado según sus características y conocimientos previos (artículo 78). Se llevarán a cabo programas específicos, simultáneos a la escolarización del grupo ordinario, para el alumnado con graves carencias, bien sean lingüísticas o de competencias y conocimientos básicos, con el objetivo de la integración en el nivel que le corresponda (artículo 79).

desde el punto de vista educativo”, aunque sobre este último aspecto no se desarrolla artículo específico alguno<sup>10</sup>.

De manera específica en Canarias nos encontramos actualmente con El Anteproyecto de Ley de Educación de Canarias (LEC)<sup>11</sup> (Gobierno de Canarias, 2005). Está integrado por dos títulos, uno de ellos está referido a la corresponsabilidad participación en la educación y, el otro, a la equidad y compensación de las desigualdades educativas. Entre los colectivos a los que va referido este último, se incluyen las familias socioeconómica y culturalmente desfavorecidas y de minorías étnicas y culturales<sup>12</sup>. En lo legislado sobre la atención educativa al alumnado con NEE (Necesidades Educativas Específicas) se incluye la “atención educativa al alumnado inmigrante y perteneciente a minorías étnicas o culturales” (artículo 46). Parece pensarse en el alumnado inmigrante de grupos sociales desfavorecidos, minoritario en el Archipiélago Canario (Zamora, 2006).

Podría decirse que en la legislación se genera un efecto estigmatizador del inmigrante que no se corresponde con la realidad.

### **3. Interculturalidad o multiculturalidad. Más allá de la definición de conceptos**

Hay una tendencia a defender el término interculturalidad frente al de multiculturalidad como más progresista. Entre los argumentos esgrimidos por los primeros, la definición del concepto como integración del pluralismo versus la segregación, separación o exclusión (Camps Cervera, 2003: 82-83), o tratarse de un proceso de interacción, de cambio con visión de futuro versus un mero reconocimiento de autonomía cultural como algo dado ((Fernández Enguita, 2001: 55, citado en Baráibar, 2005:33). Otros, en cambio, entienden que la diferencia entre los conceptos es más del origen geográfico (interculturalidad sería un término francófono y el de multiculturalidad anglosajón) donde se formula el debate de la cultura, que a una concepción diferente (Carrasco, 2005: 7). Pero incluso dentro de esta postura, se defiende el carácter más progresista de la interculturalidad. (Jiménez, 2004: 133; Navarro–Huguet, 2005: 45-46) y cuando se opta por la

---

<sup>10</sup> El capítulo II está dedicado a la compensación de las desigualdades en educación. En él se dice que se tomarán las medidas oportunas en los centros o zonas geográficas que lo precisen (artículo 81). Lo cual también puede afectar a un grupo concreto de inmigrantes.

<sup>11</sup> El Anteproyecto de LEC pretende dar carácter normativo a lo desarrollado en el Pacto Social por la Educación en Canarias. El Pacto es un documento aprobado en 2001 por un periodo de seis años a propuesta del Gobierno de Canarias y firmado por todo un conjunto de sectores que se les supone, en principio, imposibilidad de acuerdo en algunos puntos esenciales del sistema educativo. Se trata de una serie de compromisos asumidos por: la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, las confederaciones de empresarios, las organizaciones sindicales, los Cabildos, los Ayuntamientos, las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación, las universidades canarias, las confederaciones de padres y madres, las de alumnos y alumnas, las organizaciones sindicales representativas del personal docente y no docente, las asociaciones de profesorado y movimientos de renovación pedagógica y las patronales de centros concertados.

<sup>12</sup> En el Pacto por la Educación en Canarias (2001) ya se recogían dos proyectos que guardaban especial relación con el alumnado inmigrante. Uno de ellos dedicado a “la compensación educativa de las desigualdades” donde se juntan las familias socioculturalmente deprimidas, con los discapacitados y los inmigrantes, lo que hace que bajo el concepto de diversidad se mezclen todo un conjunto de situaciones muy variopintas (Zamora, 2005).

multiculturalidad se aclara que no tiene que ver con los relativismos culturales extremos que cuestionan los derechos humanos (Defensor del pueblo (2003b: 18).

En cualquier caso, el término interculturalidad no es la panacea, no es un indicador de transformación, ni de emancipación, ni de una educación más democrática *per se*. La asimilación se ha entendido como opuesta a interculturalidad, pero no cabe duda que este último es “un constante proceso de asimilación cultural” (Terrén, 2005:113-114). En nombre de la interculturalidad pueden legitimarse los fines reproductivistas del sistema educativo<sup>13</sup>, máxime cuando aquélla se interpreta desde una lógica folklórica, pero no sólo. Como dice Carbonell:

“Tenemos la grave responsabilidad de interrogarnos hasta qué punto aquella pedagogía intercultural que se construye sólo con lentejuelas, musiquillas, exotismo, faralaes y cus cus, tiene, o no tiene, la función social de negar un conjunto de relaciones conflictivas reales, de poder y marginación, de dominación y de sumisión. Hasta qué punto se colabora con ella a desviar la atención del conflicto central, escondiéndolo bajo un simulacro de relaciones interculturales, consistente, en el mejor de los casos, en un trueque de elementos folklóricos descontextualizados, momificados, vaciados de referentes y de contenidos” (1999:23).

Todo lo cual nos recuerda a Gramsci y su planteamiento sobre las culturas de clase independientemente de la etnia. En su búsqueda de la igualdad y de una transformación social, el autor aludía a la necesidad de evidenciar el conflicto, así como a trabajar por la racionalidad, la filosofía, el buen sentido versus la religión, el folklore o el sentido común (Cabrera, 1991).

Y como añade Martuccelli: “El éxito de una educación intercultural es menos un asunto de diferencia entre las gramáticas de vida en presencia y más, mucho más, un asunto de desigualdad de poder entre los grupos sociales” (prefacio de Carbonell, 2005:11). Si bien Martuccelli parte de este marco para lograr una “alfabetización emocional recíproca” buscando un equilibrio entre esta igualdad en el intercambio y las relaciones asimétricas de poder que imperan en la sociedad.

Por lo dicho, se quedan cortas definiciones de educación intercultural como la dada por el Consejo de Europa en 1993 “...un proceso dinámico que pretende concienciar positivamente al ciudadano para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia que ello supone como algo propio, asumiendo la necesidad de orientar el pensamiento y la política hacia la sistematización de dicho proceso, a fin de hacer posible la evolución hacia un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía” (citado en Baráibar, 2005:33). Y pierden sentido muchas de las jornadas interculturales basadas en la educación para la tolerancia, que no aborda los conflictos, porque “Estas prácticas contribuyen a esconder, a enmascarar, el conjunto de relaciones conflictivas, reales, de dominación y de sumisión existentes entre los miembros del grupo mayoritario y los de los grupos minorizados” (Carbonell, 2005:30). El objetivo debe ser compartir los privilegios del grupo mayoritario (ibídem: 71).

---

<sup>13</sup> El hecho de contar con escasa información sobre los resultados de la educación intercultural (EURYDICE, 2004: 71), no nos permite hacer un examen exhaustivo de los resultados.

Si echamos una ojeada a la legislación, vemos que en los trece objetivos que forman el Anteproyecto de Ley de Educación de Canarias (2005), se incluye la defensa de la identidad canaria, pero también la cooperación con otros pueblos y culturas y también la integración de los inmigrantes respetando su cultura de procedencia. Se proponen muchas líneas de actuación, entre ellas, la atención a la diversidad cultural que integre en el sistema educativo nuestra identidad y respete la cultura de los grupos minoritarios. Cada vez que se cita al alumnado inmigrante se alude a la necesidad de combinar la potenciación de la educación intercultural respetando las culturas de procedencia con la profundización y extensión de programas que consoliden y fortalezcan la identidad canaria. Sin duda, aspectos difíciles de conciliar.

En el Pacto por la Educación en Canarias (2001), el rótulo “atención a la multiculturalidad con programas de integración y de enriquecimiento cultural de la población inmigrante”, es más que probable que en la práctica se reduzca a una combinación en paralelo de usos y costumbres existentes en distintos países que a una verdadera integración social en igualdad de condiciones. La multiculturalidad se asocia a personas de otras etnias y tanto inmigrantes como nativos, son tratados como grupos sin clase social, una concepción de cultura pues alejada de la realidad (Zamora, 2005: 260).

#### **4. Concepciones equívocas del sistema educativo: diferencia y diversidad**

Es fácil caer en la trampa de una concepción de la diversidad que oculta, y por tanto propicia a veces la diferencia en la búsqueda equivocada de la igualdad, como puede verse en el siguiente párrafo:

“La diversidad individual del alumno sí debe de ser tenida en cuenta, mucho antes que la cultural, que en cuanto pase desapercibida, mejor. Esto no impide que los estudiantes de origen inmigrante puedan y deban conservar su lengua y cultura de origen, para que estemos hablando de integración y no de mera asimilación” (Jiménez, 2004: 159)<sup>14</sup>.

Y olvidarnos del funcionamiento y las finalidades del sistema educativo. Se ha comparado el acceso a la salud de los enfermos (que no supone que enfermen los sanos) con el acceso a la educación, pero obedecen a lógicas distintivas de índole muy diferente. De tal forma que la afirmación “Los alumnos del grupo mayoritario no tendrían que vivir el ascenso social de sus compañeros como un peligro sino como un motivo de gozo para todos” (Carbonell, 2005:95-96) está fuera de la realidad social.

Por otro lado, no podemos pasar por alto que algunos de los colectivos que queremos integrar no quieren ser integrados (Zamora, 2006). Los inmigrantes que entran por la puerta grande no quieren ser tratados como el vulgo. Una situación que no sólo abarca a los extranjeros europeos

---

<sup>14</sup> En la mayoría de los países europeos, aunque a distinto nivel, se apoya la enseñanza de la lengua materna y su cultura, con un doble objetivo: según Eurydice, que se le facilite el regreso a su país de origen si desean volver (Van Beneden, 2003) y, según los “responsables en la integración de menores inmigrantes”, que sirva de apoyo al alumnado cuyas familias quieren quedarse en el país de acogida. EURYDICE (2004: 68-69).



y a los peninsulares llegados a Canarias, sino que ocurre en otros lugares. Las demandas culturales de los inmigrantes llegados a determinados países europeos como Gran Bretaña, Holanda o Francia, particularmente de islamistas, se han centrado en escuelas privadas a subvencionar por el Estado, en un imán que pague el Estado pero que no lo evalúe, o en la creación de escuelas sólo para chicas, etc. Algo que también ha ocurrido en Italia y Dinamarca bajo la justificación de “preservar la identidad y no sufrir discriminación” (Azurmendi, 2003:30).

La otra cara de la moneda la podemos ver plasmada en uno de los proyectos del Pacto por la Educación en Canarias, el “Plan Sur. Atención al crecimiento”, con el que se pretende atender a aquellas zonas geográficas donde más ha aumentado la población que precisan de una mayor infraestructura educativa<sup>15</sup>. Se aboga por la construcción de centros escolares que puedan garantizar “acoger en condiciones de igualdad” con el alumnado de Canarias al que habita en esos espacios. Unas condiciones de igualdad que, a tenor de la educación que se potencia para este colectivo, difícilmente puede entenderse como tal. Se habla de “implantar una oferta de Formación Profesional que coadyuve al crecimiento”, lo que responde a un perfil bien definido nivelando por abajo a los inmigrantes procedentes del *sur* con la población local. De hecho, lo que ha aumentado en los últimos años de manera más considerable son los Programas de Garantía Social (PGS), duplicándose la oferta entre 1999/00 y 2001/02<sup>16</sup> (Zamora, 2005: 261).

El perfil socioeducativo y profesional de los padres del alumnado inmigrante parece tener mucho que decirnos. La situación española es diferente a la de los grandes países de la Unión Europea. La mitad de los residentes extranjeros proceden de la Unión Europea, y la otra mitad son “inmigrantes en sentido tradicional” (Díez – Ramírez, 2001: 308). Los autores afirman que gran parte de los residentes europeos son jubilados, aunque la mayoría son profesionales y directivos de empresa, una situación que si bien generalizan al contexto español, tiene especial relevancia en el canario, sin embargo no pensamos en éstos cuando hablamos de inmigrantes<sup>17</sup>.

Los inmigrantes no tienen bajo nivel cultural y de estudios, es más, el nivel educativo de la inmigración que llega a España es igual o superior a la población autóctona (Izquierdo, 2002; Fernández Enguita, 2003: 245). Las expectativas de las familias inmigrantes sobre los estudios de

---

<sup>15</sup> Tras estudiar la población y las proyecciones de crecimiento, se estima la necesidad de más o menos centros. Se nos da acceso también al nivel educativo de la población, tasa de paro, contratos según nivel de estudios, etc. Se recogen las acciones compensadoras (centros de atención preferente y un plan de actividades complementarias y extraescolares y de servicios, y tutorías de jóvenes) y el tratamiento de la pluralidad cultural. El Plan Sur está inserto en el Pacto y se plantea dar solución a una de las consecuencias de los flujos migratorios, como es el desequilibrio poblacional. Sus objetivos son: mejorar la integración de la población escolar, homologar la infraestructura educativa con el resto de las islas construyendo los centros que sean necesarios y dar la formación necesaria para la inserción profesional. Abarca a Fuerteventura, Lanzarote, al Valle de Aridane y a los sures de las islas capitalinas.

<sup>16</sup> Plan Sur. Acción Sur de Tenerife, p. 70.

<sup>17</sup> A pesar de que en Canarias los inmigrantes peninsulares y europeos comunitarios han tenido y tienen un peso muy importante en la inmigración en el Archipiélago, erróneamente no tendemos a verlos como tales. La imagen más extendida, incluso muchas veces oficialmente, es la que recoge Baráibar (2005:31) cuando dice que todo inmigrante es un extranjero, pero no todo extranjero es un inmigrante, y pone el ejemplo de un jubilado noruego que vive en Benidorm o de un ejecutivo japonés casado con una española que vive en Madrid como casos de no inmigrantes: “es *más* inmigrante un ecuatoguineano negro de habla castellana que un francés o un rumano de piel clara, pelo rubio y ojos azules”.

sus hijos son más altas que las de las familias autóctonas, sólo atendiendo a los inmigrantes económicos (que excluye a europeos y norteamericanos) los latinoamericanos destacan por tener las más altas y los africanos por tener las más bajas (Defensor del Pueblo, 2003b: 255-257).

Los padres y madres llegados de Latinoamérica y Europa del Este tienen más estudios que los canarios, y menos los que vienen de África y Asia (Defensor del Pueblo, 2003b: 50)<sup>18</sup>. La diferencia educativa entre países en los diseños del sistema educativo y en planes de estudio, sobre todo extracomunitarios, puede encerrar la inflación en los títulos aunque respondan en la práctica a un mismo nivel educativo.

Pero en cualquier caso, quedan claras las diferencias según procedencias en escolarización y en éxito, que coinciden con el nivel de estudios comparado de los padres, lo que también tiene su reflejo en el tipo de centro al que se acude y en valoración y expectativas del profesorado, entre otros aspectos. Y que, por tanto, no obedece a la realidad asociar alumnado inmigrante con fracaso escolar o problema educativo.

## **5. Ni distribución equitativa entre centros ni libertad de elección**

La distribución equitativa del alumnado extranjero entre centros públicos y privados ha sido un tema repetido hasta la saciedad por la mayoría de los estudios con el objeto de conseguir la igualdad entre inmigrantes y autóctonos (Colectivo IOÉ, 2003:163). Los defensores de esta tesis parecen olvidarse de los efectos negativos de esta distribución y de la inviabilidad de la medida. No sólo se coartaría la libertad de elección de centro (Carabaña, 2006:34; Fernández Enguita, 2003: 248), sino que además se convertiría en un agravio comparativo para el resto de la población no inmigrante. Y más importante aún, cuesta creer que por el mero hecho de enviar al alumnado marginado a un centro privado, desaparezca la marginación y que se considere la libertad en la elección de centro un principio aplicable a toda la ciudadanía<sup>19</sup>. (Zamora, 2005).

En este debate ya clásico hay opiniones para todos los gustos. Entendemos que la libertad en la elección de centro no puede existir fundamentalmente por las limitaciones culturales y sociales de las familias que implican concepciones prácticas distintas sobre el sistema educativo. Dicho con otras palabras, quienes ejercen la libertad de elección son básicamente los que persiguen y aplican un ejercicio de distinción y eso coincide con unos sectores sociales. Desde un polo opuesto se destacan otras limitaciones a esta libertad. Así Eliseo Aja alude a la inexistencia de plazas suficientes y a la limitación de los criterios de admisión de alumnos por ley, como requisitos que impiden hablar del derecho absoluto a la libertad en la elección de centro. (Aja, 2000:85). Si bien

---

<sup>18</sup> El mismo estudio, que excluye a europeos y norteamericanos, añade que las profesiones de los autóctonos son superiores, destacando los africanos, entre el resto de los inmigrantes, por tener en mayor proporción trabajos que no requieren cualificación.

<sup>19</sup> Sobre la crítica a la libertad de elección entre padres inmigrantes en posición social subalterna, no de clase media, puede verse SUÁREZ-OROZCO, C. - SUÁREZ-OROZCO, M.M. (2003: 242). En cualquier caso, algunos sindicatos siguen apostando por potenciar “las posibilidades de elección de centro por parte de las familias extranjeras tal como se pretende con las autóctonas” e insiste en distribuir al alumnado inmigrante por la enseñanza concertada. (CCOO, 2003: 9).

también reconoce que son a veces los centros, particularmente los concertados, los que impiden que se ejerza la libertad (2000: 95) saltándose la ley.

Mucho habría que decir sobre cómo funciona la admisión del alumnado en los centros educativos para comprender también la situación del alumnado inmigrante. No sólo la práctica cotidiana sino la legislación educativa desde la aprobación de la LODE tiene mucho que aportarnos. No tenemos el espacio para desarrollarlo, pero miremos brevemente algunos aspectos destacables de las últimas legislaciones.

Explícitamente se dice, en el Anteproyecto de LOE, que el proceso de admisión se rige por los criterios prioritarios: número de hermanos matriculados en el centro, proximidad del domicilio, renta anual de la familia, discapacidad en el alumno o en sus padres y hermanos. Finalmente en la LOE, en los criterios prioritarios se añade como coetilla a los dos primeros que haya padres o tutores legales que trabajen en el centro y que la proximidad al centro pueda ser también del lugar del trabajo de alguno de sus padres o tutores legales (artículo 84 punto 2). En cambio, ser familia numerosa o tener una enfermedad crónica, dos criterios prioritarios en la LOCE, no se incluyen ahora. Figuran también como criterios de admisión: facilitar el acceso a enseñanzas de oferta escasa y a los centros limítrofes que la tuvieran (artículo 11 punto 2); proceder de los centros adscritos (artículo 84 punto 7); y para garantizar el equilibrio en la distribución del alumnado con necesidad específica de apoyo las Administraciones educativas establecerán la proporción de alumnos de estas características que deben estar escolarizados (artículo 87).

Difícil pues saber cómo ordenar estos criterios, lo que en principio parece hacer más opaco el proceso de garantía de igualdad en la admisión.

En cualquier caso, la diferencia fundamental entre la LOCE y la LOE en lo que a conciertos se refiere viene dada porque la segunda elimina un condicionante que sí recogía la ley del PP. Nos referimos al hecho de atender a la demanda social de las plazas escolares en los centros concertados por parte de las Administraciones educativas (artículo 75 punto 5 de la LOCE; artículo 116, punto 2 de la LOE).

Algunos han visto mayores desigualdades en la búsqueda de la distribución equitativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, lo que ha llevado a afirmar que la LOE estaría consiguiendo dividir al alumnado en normales (que pueden elegir centro) y los que son una carga para los centros (no pueden elegir y son distribuidos por la Administración Educativa). Esto lleva a Carabaña a afirmar que: “Después de tanto discurso sobre servicio público, igualdad, equidad, integración y multiculturalidad, resulta que el principio que la LOE realmente legitima es el de deshacerse de los alumnos que plantean exigencias singulares y el de pujar por los alumnos más fáciles” (2006:35).

Más allá de la legislación, pierde sentido la demanda de medidas como la distribución del alumnado entre distintos centros educativos para evitar una alta concentración en determinados espacios bajo el argumento de que esto produce marginación social, conflicto y violencia –sin duda

no ocurre así en la concentración de inmigrantes en los centros privados<sup>20</sup>- y la *ghetización* -como si en la sociedad no estuvieran divididos social y geográficamente-<sup>21</sup>. (Zamora, 2005).

Además, las estrategias utilizadas para repartir al alumnado intentando evitar la concentración escolar artificial, que no por ello dejan de ser medidas artificiales, no han tenido mucho éxito, como era previsible<sup>22</sup>. Las familias de inmigrantes tienen a preferir la concentración escolar que supone mayor seguridad y comodidad, según han demostrado algunos estudios, en particular en el caso de los magrebíes (Carbonell, 2005:44). No debe extrañarnos que los llamados inmigrantes económicos no quieran ser trasladados de sus nuevas zonas de establecimiento bajo el objetivo político de repartirlos entre distintos tipos de colegios y evitar guetos. Y es que poco se ofrece con una integración forzada, física pero no real, ni social, que no trabaja en las escuelas donde están ubicados por sacarlos de su subalternidad.

## **6. Las expectativas del profesorado, elemento clave de su formación**

La formación del profesorado ha sido señalada como variable importante para conseguir un mejor resultado con el alumnado inmigrante, pero más o tan importante como ésta son las expectativas de los docentes sobre los discentes. Formación y expectativas deben ir unidas, dado que no es posible explicar la complejidad sociocultural con el sesgo psicobiológico en el análisis del fracaso escolar (Carbonell, 2005:62). Es crucial estudiar las “creencias y atribuciones que pueden transformar la percepción de la diferencia cultural por parte del profesorado en expectativas acerca del rendimiento del alumnado marcado por dicha diferencia” (Terrén, 2001: 90). Porque, como dice el autor, el profesorado, en representación del grupo dominante y del poder cultural en la relación étnica, distribuye jerárquicamente a los otros según sus percepciones culturales, siendo su actuación legitimada, a pesar de responder a imágenes distorsionadas<sup>23</sup>.

Por otro lado, se ha señalado que contar con un profesorado del mismo grupo cultural y lingüístico del alumnado<sup>24</sup> permite conseguir mejores resultados. En esta situación destaca

---

<sup>20</sup> Una concentración que se convierte en alta en los centros privados en Canarias. Puede verse Zamora (2006).

<sup>21</sup> Utópicas sin duda son las propuestas que buscan un cambio en la política de vivienda como solución. Sami Nair, por ejemplo, considera necesario “una política de vivienda diferente para reducir las lógicas de aislamiento comunitario” (*El País*, 29-6-2003). Por otro lado, no debe olvidarse que la agrupación de inmigrantes en determinados barrios no sólo se debe a razones económicas, sino también psicológicas, buscándose una aproximación a los familiares o compatriotas (Aja, 2000: 74).

<sup>22</sup> Fracaso el traslado en guaguas escolares del alumnado de los barrios pobres a los ricos y de éstos a los primeros en EEUU (bussing) y también el reparto sólo de los inmigrantes en Cataluña. (Carbonell, 2005:44).

<sup>23</sup> Es interesante ver los tres niveles que establece Terrén en la representación de la diferencia étnica en el discurso del profesorado según la imagen del alumnado modelo que tiene el profesor. Éste estaría más cerca del alumnado modelo, lo que le lleva a tener diferentes expectativas sobre el rendimiento del alumnado inmigrante según su origen, por ejemplo: moderada hacia los asiáticos y baja con los magrebíes. (Terrén, 2001: 95-98).

<sup>24</sup> Algunos países europeos ofrecen a los educadores de inmigrantes módulos de formación o especialidades para la enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua. En cambio, es más limitada la formación referida a la enseñanza de la lengua materna. En algunos casos el profesorado es seleccionado siguiendo los acuerdos bilaterales entre el país de acogida y el de origen, y recibe la formación en el país de origen del inmigrante. EURYDICE (2004:70-71).

Dinamarca, que ha visto acortar las diferencias en niveles educativos y de ocupación entre el alumnado inmigrante y autóctono (Carbonell, 2005:41). Esta idea ha sido subrayada hace muchos años para la educación del alumnado de grupos sociales subalternos de una misma nacionalidad, de la etnia mayoritaria<sup>25</sup>.

Lo fundamental sería contar con docentes informados sobre la cultura del alumnado al que se enseña (el concepto de honor, de autoridad, los roles, la concepción de lo público y privado, etc.), esto permitiría entender conductas consideradas erróneas y educar mejor en la diversidad (Carbonell, 2005: 79; Defensor del Pueblo, 2003b: 21).

El Anteproyecto de Ley de Educación de Canarias ha insistido mucho en la necesidad de cambio de la Formación del Profesorado pensando en los futuros planes de estudio, incluyendo “acciones formativas referidas a la respuesta al alumnado en situación de desventaja socioeducativa” (artículo 33, punto 3); pero probablemente impere la imposibilidad práctica de la demanda por mucho que proceda del Gobierno de Canarias, dados los criterios habituales que rigen los diseños de los Planes de Estudio.

Suenan conocidas las promesas de reconocimiento, formación y estabilidad del profesorado, en este caso dirigidas al profesorado que atienda a alumnado con compensación educativa, creando equipos permanentes. Se dice que a dicho profesorado se le considerará que trabaja en plazas de difícil desempeño, pero no se dice cuál será el incentivo, ni el sentido de dicha formación.

## 7. Aproximación a las diferencias de rendimiento académico

Los datos reflejan que el fracaso escolar es mayor en los hijos de familias más pobres, en los colectivos minoritarios y en los hijos de determinadas familias de inmigrantes. (Fullana- Besalú-Vila, 2003:23; Besalú, 2002:72). Pero no hay unanimidad sobre los factores que más influyen en las diferencias de rendimiento académico o en que se produzca más fracaso escolar en determinados colectivos. Entre los factores citados: dominio de la lengua del país de acogida, tiempo de residencia, edad, escolarización previa, nacionalidad, parámetros culturales, entorno familiar, ámbito social, actitudes del profesor, número de alumnos por centro, recursos. Además del poco conocimiento y bajas expectativas del profesorado sobre el alumnado inmigrante (Defensor del Pueblo, 2003b: 9).

Pero sin duda la variable más señalada es el **dominio de la lengua** del país de acogida. El Informe Pisa 2002 recoge que el rendimiento en habilidad lectora es menor (en 71 puntos) al logrado por el alumnado autóctono en la mayoría de los países con más de un 3% de población inmigrante (OCDE, 2002:27, citado en Navarro-Huguet, 2005:65). Parece lógico que exista mayor dificultad para aquellos que tienen que aprender una lengua, la lengua académica, escolar en la que

---

<sup>25</sup> Estamos pensando en Gramsci, citado en Cabrera, 1991.

van a ser evaluados distinta a la suya, una dificultad que se acrecienta cuando el ambiente familiar no facilita dicha adquisición.

Pero detrás del dominio de la lengua aparece la importancia de la variable sociocultural. De hecho cuando se insiste en que lo importante en el sistema educativo es que el profesorado tenga una actitud positiva y valore la lengua del alumnado inmigrante (Navarro-Huguet, 2005: 100), o cuando se dice que nacer en el país de acogida no garantiza tener las competencias lingüísticas necesarias en el sistema educativo, dada la diferencia entre tener cierto dominio de una lengua y saberla utilizar en circunstancias descontextualizadas (Navarro-Huguet<sup>26</sup>, 2005; Serra, 2002), se está hablando de códigos sociolingüísticos y, en el sentido de Bernstein, del peso de lo sociocultural. A partir de aquí se podrían explicar las diferencias de resultados de los inmigrantes según procedencias.

Como hemos demostrado en otro lugar (Zamora, 2006), siempre queda la vía, para algunos grupos de inmigrantes, de acudir en España, y de manera particular en Canarias, a colegios que respondan a su nacionalidad (británico, alemán, sueco, noruego), y en el peor de los casos, también para este grupo de inmigrantes queda un sistema educativo que valora enormemente el dominio de su lengua (inglés, francés, alemán). En el Archipiélago, el 48% del alumnado extranjero habla español y del restante 52% que habla otras lenguas, tres grupos son los mayoritarios: un 10% que habla inglés, otro 10% que habla alemán y un 8% que habla árabe (que equivaldría al 0,5% del alumnado total). El resto se divide en francés (4%), italiano (3%), portugués (2%) y lenguas nórdicas (2%) (ICEC, 2005).

Un ejemplo ilustrativo de esto último lo hallamos en un trabajo de Terrén que mantiene que el profesorado tiene una actitud complaciente con el alumnado asiático y de Europa del Este, por su capacidad de esfuerzo, motivación, disciplina. De tal forma que desde las creencias del profesorado estaríamos ante un alumnado de “diferencia étnica no conflictiva”. La pregunta que nos hacemos es dónde queda el problema de la lengua, tan nombrado como elemento integrador y de éxito académico. Parece que desaparece en estos colectivos de éxito, aunque siempre sea aludido como causa importante, sobre todo como justificación a los posibles casos alejados de las expectativas iniciales: “Su bajo rendimiento académico, cuando se da, suele atribuirse normalmente a un pobre conocimiento de la lengua de acogida, se considera fácilmente subsanable e incluso se ve en ello frecuentemente un reto personal...” (Terrén, 2001: 96).

Por otro lado, siguiendo el mismo estudio, tenemos el caso de los magrebíes y otros colectivos situados a bastante distancia del alumnado modelo y con baja expectativa por parte del profesor. Aquí los problemas de la lengua toman otra visión muy distinta, que nos permite afirmar que éste no es el problema fundamental, aunque sea el más nombrado. Estamos hablando de un colectivo de alumnos que es percibido por el profesor por tener procesos de aprendizaje y

---

<sup>26</sup> En el estudio empírico que los autores desarrollan en Huesca, mantienen que no mejoran los resultados por centrarse en la lengua vehicular. Ven la necesidad de centrarse en otros aspectos explicativos, particularmente en lo social, en la responsabilidad del sistema educativo por la selección cultural que hace (ibídem, p. 165).

conductas poco ortodoxas, con moderado absentismo y falta de trabajo escolar doméstico. ¿Y qué pasa con la lengua? Dice Terrén: “Su, por lo general, rápido aprendizaje de la lengua hace que ésta no sea un motivo de bajo rendimiento. Cuando éste se da, suele atribuirse a la falta de una vida familiar estable, normalmente por motivos de trabajo temporal, que obliga a traslados ocasionales o bien a tener que ayudar en dicho trabajo” (2001: 97).

En definitiva, resulta difícil mantener que el dominio de la lengua por sí solo, sin atender a los factores aquí expuestos, sea un elemento importante asociado a resultados educativos. Y ello debe tenerse en cuenta cuando se afirma que los llegados de Europa del Este y de América Latina tienen un mejor rendimiento académico que se explica, para los primeros por su escolarización previa y cultura de origen, y para los segundos por el dominio de la lengua (Defensor del Pueblo, 2003b: 237-238).

Entre la población autóctona (INCE, ICEC, PISA) la variable **sociocultural** es la fundamental para explicar la escolarización y ello es también aplicable a los inmigrantes. Se ha demostrado que el estatus académico<sup>27</sup> y profesional del padre es el aspecto más determinante para explicar la escolarización a partir de los 16 años y el éxito o fracaso escolar:

“la tasa de escolaridad de los hijos e hijas con más de 16 años cuyo padre tiene cualificación (académica y laboral) es doble que la de quienes tienen el padre con baja cualificación. Esta diferencia es todavía mayor si relacionamos la tasa de escolaridad a partir de los 16 años con la ocupación de la madre de familia: 80% en el caso de hijos e hijas cuya madre ejerce una profesión cualificada (tasa muy superior a la media española); 43% cuando se trata de un empleo no cualificado; y 36% si la madre es ama de casa sin trabajo extradoméstico”. Colectivo IOÉ (2003:161).

Otras explicaciones sobre la mayor escolarización y el éxito escolar, donde la variable económica y cultural tiene un lugar destacado, es que los progenitores no permanezcan en su lugar de origen, sino en el de acogida<sup>28</sup>.

Quizás el dato más relevante sea que si se compara el éxito y fracaso escolar entre alumnado inmigrante y autóctono de una misma situación sociocultural, desaparecen las diferencias (Carbonell, 2002 citado en Navarro-Huguet, 2005:65; Cortina, 2000 citado en Defensor del Pueblo, 2003b: 11). Pero, si observamos muchas de las variables señaladas como causas del peor rendimiento del alumnado inmigrante, vemos que suelen atribuirse en exclusiva al alumnado extranjero, cuando realmente podrían extrapolarse a todo el alumnado de determinado grupo social. Aunque esto precisaría de un estudio mayor, algunos de los obstáculos de aprendizaje resaltados como los ligados al dominio de la lengua, los relacionados con la comunicación no verbal, con la

---

<sup>27</sup> Entre los estudios que han resaltado la importancia del nivel de estudios de los padres, puede verse Navarro-Huguet (2005: 158). Se trata de un trabajo empírico con una muestra pequeña en Huesca, que encuentra que las diferencias en los resultados educativos se produce fundamentalmente entre los hijos de padres universitarios y sin estudios, pero no entre los otros niveles de estudio.

<sup>28</sup> El Colectivo IOÉ, tras estudiar a los colectivos de marroquíes y dominicanos en el ámbito de Madrid y Barcelona, entiende ésta como segunda variable en importancia. Si bien esto es sumamente significativo en el caso del alumnado marroquí y mucho menos en el dominicano.

organización del tiempo y del espacio y con roles y status (Navarro – Huguet, 2005: 66), abarcarían a más grupos de alumnos que comparten una cultura social independientemente de ser o no extranjero.

La variable **género**, como ocurre con la población autóctona, tiene una repercusión importante en las diferencias de rendimiento. En líneas generales, las alumnas inmigrantes tienen mayor éxito académico que los alumnos y optan por ramas académicas más prestigiosas (Colectivo IOÉ, 2003; Noguera, 2004; Defensor del Pueblo, 2003).

Sin desestimar el peso de las características culturales que llevan a la población marroquí a sacar a sus hijas del sistema educativo llegadas a cierta edad para dedicarlas al trabajo, doméstico o laboral, o para casarse, no parece tener tanta importancia las diferencias en el tratamiento por género en España cuanto en el lugar de origen, donde sí se darían notorias diferencias en la escolarización según género en detrimento de las mujeres, siendo esta variable fundamental en la prioridad para migrar. (Colectivo IOÉ, 2003: 158, Fernández Enguita, 2003: 253)<sup>29</sup>.

Parece obvia la influencia de otras variables que contribuyen a explicar el fracaso en el sistema educativo, como la **incorporación tardía**. Cuanto más se retrasa esa incorporación las posibilidades de éxito son más remotas (Colectivo IOÉ, 2003:162) y un porcentaje menor de alumnado extranjero que de autóctonos adquiere el graduado escolar (Siguán, 1998:40). Todo lo cual puede complicarse más según la escolarización anterior y la calidad de la misma en el país de procedencia (Navarro – Huguet, 2005:64), siendo los que se incorporan tarde con un nivel inferior y sin el dominio de la lengua los que exigirían mayor atención (Carabaña, 2006b:3).

El **tipo de centro** aparece asociado al éxito o fracaso escolar, más éxito en centros privados y menos en públicos. Lo que cabe entenderse, como hemos demostrado aquí, por el tipo de inmigrante que va a cada centro, el estatus profesional y académico de la familia y el hecho de que la incorporación tardía tiene lugar fundamentalmente en los centros públicos. (Colectivo IOÉ, 2003:163).

Por tanto, teniendo en cuenta lo expuesto en este trabajo, parece que la situación sociocultural y económica es un indicador relevante en el análisis de la inmigración en educación, si queremos entender la realidad educativa. Es preciso pues un estudio del capital social en la educación para ver cómo interactúa con factores como raza, clase social y nacionalidad. (Noguera, 2004). Ente otras cosas, porque sólo estudiando la cultura de clase del inmigrante y los fines reales

---

<sup>29</sup> Un estudio del Colectivo IOÉ sobre la escolarización de las hijas de inmigrantes, distingue tres modelos. Uno de equilibrio de sexos propio de los venidos de la Unión Europea, Sudamérica y autóctonos, caracterizado por la mayor presencia de alumnas inmigrantes en niveles postobligatorios y en bachillerato que de alumnos, que parece obedecer a un mejor rendimiento académico. Otro definido por los inmigrantes de Marruecos, Argelia y Paquistán, en el que predominan los hombres en niveles educativos avanzados, aunque las chicas siguen eligiendo en mayor proporción la rama noble. Y un tercero formado por República Dominicana, Cuba y Brasil con una alta feminización del alumnado en educación postobligatoria y en bachillerato. (Colectivo IOÉ, 2003:156-157). El estudio concluye que la prevalencia de un sexo en el sistema educativo no se debe a diferencias en las tasas de escolarización sino a la mayor presencia de hombres o mujeres de una nacionalidad. Es decir, en el sistema educativo español hay más chicos que chicas marroquíes (y más chicas dominicanas), pero la tasa de escolarización de las marroquíes a partir de los 15 años es de 14 puntos por encima de los marroquíes.



del sistema educativo, lo que puede hacerse agrupando nacionalidades en su relación cultural con la cultura escolar, podremos entender mejor que el éxito educativo y la movilidad social, ejes claves del sistema educativo, pasen de largo por algunos colectivos de inmigrantes y se celebren en otros.

## BIBLIOGRAFÍA

- AJA, E. (2000): “La regulación de la educación de los inmigrantes” en VVAA: *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Colección Estudios Sociales, nº 1, Fundación ‘la Caixa’.
- AJA, E. – LAMOS, María (2003): “Una visión jurídica” en CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO: *Seminario 2003 Inmigración-Educación*, Madrid.
- AZURMENDI, M. (2003): “Inmigración y ciudadanía”, en *Jornadas sobre Inmigración y Educación en la Comunidad de Madrid*, Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- BARÁIBAR, J. M. (2005): *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*, MEC-CIDE.
- BESALÚ, X. (2002): “Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona”, *Cuadernos de Pedagogía*, 315.
- CABRERA, B. (1991): “Culturas sociales y culturas escolares en la Sociología de la Educación. Recuperando a A. Gramsci”, *Tempora*, nº 17-18.
- CAMPS, V. (2003): “Educar para la interculturalidad”, en *Jornadas sobre Inmigración y Educación en la Comunidad de Madrid*, Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- CARABAÑA, J. (2004): “La inmigración y la escuela”, *Revista Economistas*, nº 99, Ed. Colegio de Economistas de Madrid.
- CARABAÑA, J. (2006): “Una nueva ley de educación. De males inexistentes y remedios ineficaces”, *Claves de razón práctica*, nº 159.
- CARABAÑA, J. (2006b): “Los alumnos inmigrantes en la escuela española”, elaborado para un volumen coordinado por J. Arango y E. Aja.
- CARBONELL, F. (1999): “Diversidad cultural y educación infantil”, *Ofrim suplementos*, noviembre-diciembre.
- CARBONELL, F. (2002): “Educación intercultural: principales retos y requisitos indispensables”, *Kikiriki*, nº 65.
- CARBONELL, F. (2005): *Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*, Madrid, MEC.
- CARRASCO, S. (2005): “Inmigración y educación: oportunidades y tensiones para un modelo social plural”, en *IX Trobada Pedagògica*.

- CCOO (2003): “Aumenta en un 81% la matrícula de inmigrantes en la red pública”, *Revista Trabajadores de la Enseñanza*, nº 241. Disponible en: [www.fe.ccoo.es](http://www.fe.ccoo.es).
- CIDE (1999): *Las Desigualdades de la Educación en España, II*, Madrid, MEC.
- Colectivo IOÉ (2003): *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*, Madrid, CIDE.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003): *Análisis descriptivo sobre condiciones de escolarización*, Vol. I
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003b): *Estudio empírico sobre la situación educativa*, Vol. II.
- DÍEZ, J. – RAMÍREZ, M<sup>a</sup> (2001): *La inmigración en España. Una década de investigaciones*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.
- EL PAÍS (2005): “Las matriculaciones de alumnos inmigrantes se estancan por primera vez en cinco años”, *El País*, 26-9-2005.
- EURYDICE (2004): *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Disponible en: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003): “La segunda generación ya está aquí”, *Papeles de Economía Española*, nº 98.
- FULLANA, J.- BESALÚ, X. – VILÀ, M. (2003): *Alumnes d'origen africà a l'escola*, Girona, CCG Edicions.
- GOBIERNO DE CANARIAS (2001): *Pacto social por la Educación*.
- GOBIERNO DE CANARIAS (2005): *Anteproyecto de Ley de Educación de Canarias*.
- HERNÁNDEZ i DOBON, F. J. (2004): “La ‘extranjerización’ del alumnado de familia inmigrante en el sistema educativo, según la Ley de Calidad”, *Migraciones*, nº 15, Junio.
- ICEC (2005): “Bases para la realización de un proyecto sobre inmigración, escolarización y educación multicultural en Canarias”. Disponible en: <http://nti.educa.rcanaria.es/icec>
- INCE (2002): “Atención a la diversidad (2). Alumnado extranjero”, *Resumen Informativo*, 10, marzo.
- INE (2005): *Encuesta de migraciones 2003*, Madrid. Disponible en: <http://www.ine.es/inebase/cgi/axi>
- INE (2006): *Explotación Estadística del Padrón municipal a 1 de enero de 2005. Datos definitivos*, 17 de enero de 2006.
- ISTAC (1998): *Evolución de la población canaria 1991-1996*.
- ISTAC (2006): *Densidad de población, por islas. 1991-2005*. Disponible en: <http://www.gobcan.es/istac/estadisticas/población>
- ISTAC (2006): *Población, por islas, 1988-2005*

- IZQUIERDO, A. (2002): “La educación errante”, en VVAA: *La sociedad. Teoría e investigación empírica*, Madrid, CIS.
- JIMÉNEZ, R. (2004): *Inmigración, interculturalidad y currículum. La educación en una sociedad multicultural*, Colección Ideológica, Pensamiento y Educación, Publicaciones MCEP, Sevilla.
- LGE (Ley General de Educación), BOE, 6 de agosto de 1970.
- LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), BOE, 24 de diciembre de 2002.
- LOE (Ley Orgánica de la Educación), Proyecto de Ley, *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, Congreso de los diputados, 26 de diciembre de 2005, nº 43-13.
- MACÍAS, A. (1992): *La migración canaria, 1500-1980*, Barcelona, Júcar.
- NAVARRO, J. L. – HUGUET, A. (2005): *El conocimiento de la Lengua Castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º de la ESO. Un estudio empírico*, MEC-CIDE.
- NOGUERA, P. (2004): “Social Capital and the Education of Immigrant Students: Categories and Generalization”, *Sociology of Education*, vol. 77, nº 2.
- OLMO, M. et al. (2005): *Educación Intercultural. Necesidad de formación del profesorado*, proyecto financiado por la Unión Europea.
- RODRÍGUEZ MARTÍN, J. A. (1991): “La economía contemporánea (III). De la autarquía a la integración en la CEE”, en *Historia de Canarias*, Prensa Ibérica.
- SIGUÁN, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*, Barcelona, Paidós.
- SUÁREZ-OROZCO, C. - SUÁREZ-OROZCO, M.M. (2003) *La infancia de la inmigración*, Madrid, Morata.
- TERRÉN, E. (2001): “La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado”, *Papers*, nº 63/64.
- TERRÉN, E. (2005): “Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural: panorámica de dos décadas”, *Tempora*, nº 8.
- VAN BENEDEN, L. (2003): “Sobre perspectiva europea” en CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO: *Seminario 2003 Inmigración-Educación*, Madrid.
- VVAA (1995): *Canarias: La Economía*, Tenerife, Cabildo de Tenerife, Centro de la Cultura Popular Canaria.
- ZAMORA FORTUNY, B. (2002): “La inmigración en la prensa. Sobre la necesidad de una ley de residencia en Canarias”, en *III Congreso de Inmigración*, Granada.
- ZAMORA FORTUNY, B. (2003): “La LOCE, ¿una cultura educativa adaptada a los nuevos tiempos? Algunas reflexiones desde la sociología”, *Tempora*, nº 6, 2ª época.

ZAMORA FORTUNY, B. (2003b): “Inmigración y mercado de trabajo en Canarias. La construcción social del inmigrante”, *Inguruak*, nº 34, diciembre.

ZAMORA FORTUNY, B. (2004): “Cultura, socialización e inmigración. Un estudio sobre la prensa en Canarias”, *Migratio: Revista de población y migraciones*. Disponible en: <http://www.emigratio.com>

ZAMORA FORTUNY, B. (2005): “Inmigrantes y educación: todos diferentes, todos desiguales”, *Tempora*, nº extraordinario.

ZAMORA FORTUNY, B. (2006): “Un alumnado inmigrante heterogéneo en una España diversa y un sistema educativo desigualitario”, comunicación presentada en XII Conferencia de Sociología de la Educación, La Rioja.