

## Inmigración y acceso a la universidad. Modelo interactivo de análisis

Immigration and access to University. Interactive Model Analysis

Ángeles Arjona Garrido

Profesora Titular, Universidad de Almería (España)

[arjona@ual.es](mailto:arjona@ual.es)

Juan Carlos Checa Olmos

Profesor Titular, Universidad de Almería (España)

[jcheca@ual.es](mailto:jcheca@ual.es)

Francisco Checa y Olmos

Profesor Titular de Antropología Social, Universidad de Almería (España). Director del CEMyRI

[fcheca@ual.es](mailto:fcheca@ual.es)

### INMIGRACIÓN. NUEVOS RETOS EN EL SIGLO XXI

MONOGRÁFICO COORDINADO POR TERESA BELMONTE Y MARÍA ISABEL GUTIÉRREZ. CEMyRI y Laboratorio de Antropología Social y Cultural, Universidad de Almería (España).

---

#### RESUMEN

El objetivo de este artículo es conocer los motivos que explican el masivo abandono del proceso educativo de los inmigrantes en España, especialmente en el acceso a la Universidad. Se analiza la influencia que tienen los diferentes elementos que componen la estructura de oportunidades de los inmigrantes en el proceso educativo, tomando como referencia la provincia de Almería. Se realizaron 150 encuestas con un muestreo intencional a extranjeros matriculados en los centros educativos de la provincia de Almería. Los resultados muestran que la entrada de los inmigrantes a los ciclos educativos superiores se encuentra limitada por factores financieros familiares y por los programas educativos desarrollados en los centros, generalmente asimilacionistas.

#### ABSTRACT

The aim of this paper is to understand the reasons for the mass abandonment of the educational process among immigrants in Spain, especially regarding access to college. We analyse the influence of the different elements of the opportunity structure for immigrants in the educational process, with reference to the province of Almería. A total of 150 surveys were conducted with a

intentional sampling of foreigners enrolled in schools in the province of Almería. The results showed that the entry of immigrants to the cycles of higher education is limited by financial factors, family and educational programs developed in schools, generally assimilationist.

#### **PALABRAS CLAVE**

inmigración | educación intercultural | exclusión | integración | Almería

#### **KEYWORDS**

immigration | intercultural education | exclusion | integration | Almería

---

## **1. Introducción**

España, en poco menos de una década, ha pasado de ser un país expulsor de población a ser el segundo país de la OCDE, tras Estados Unidos, que más población extranjera ha recibido. De modo que si a principios de este siglo había 1.370.657 extranjeros, en la actualidad la cifra asciende a 5.708.940; lo que equivale a un incremento del 316%. *Stock* poblacional que, como se supone, ha tenido gran repercusión en todas las esferas de la sociedad: mercado laboral, vivienda, salud, educación, etc. Concretamente la entrada de estudiantes extranjeros al sistema educativo es un gran reto para las sociedades de acogida, tanto por su número -en la actualidad en España hay matriculados 762.746 extranjeros en enseñanzas no universitarias, lo que supone el 9% del alumnado-, como por su definición del proceso de integración.

Un importante número de investigaciones (véase, entre otros, Juliano 1993, Carbonell 1995, Sullana Besalú y Vilá 2003, Pámies 2006, Garreta 2006, Gualda 2007a, Aparicio 2008) ha mostrado que existen características comunes, a saber: concentración de los escolares extranjeros en los centros públicos y periféricos, la improductiva interacción entre las familias y la escuela, el reducido éxito escolar de los inmigrados y el fracaso de la enseñanza y/o promoción de las llamadas “lenguas maternas”. De igual modo, en la vasta literatura internacional sobre el fenómeno (Perlmann 1988, Andriessen y Phalet 2002, Crul y Vermeulen 2003, Portes y Rumbaut 2006, Thomson y Crul 2007) se comprueba que la integración educativa de las segundas y siguientes generaciones de inmigrantes siguen trayectorias muy diferentes, sobre todo, atendiendo al origen y clase social (asimilación segmentada).

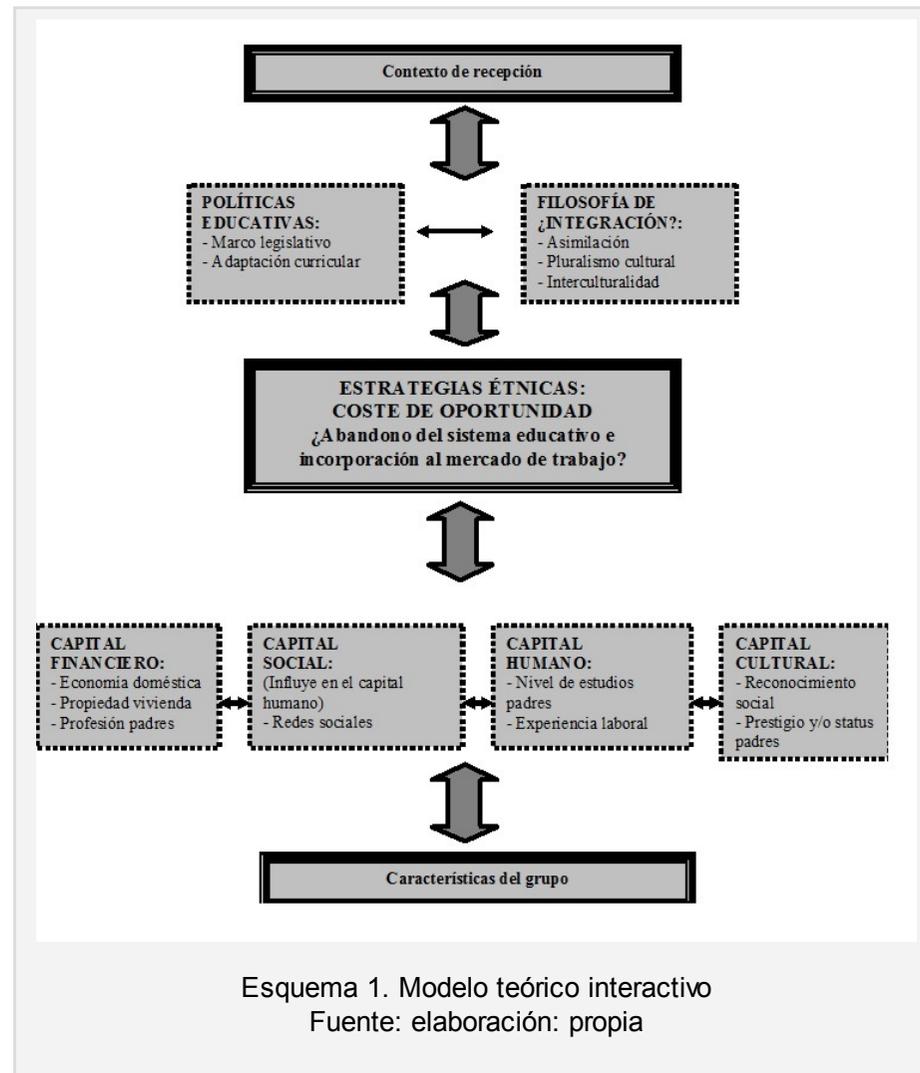
No obstante, para analizar la incorporación al sistema educativo por parte de los inmigrantes hay que tener en cuenta tanto el entorno social y cultural que define el contexto de recepción, lo que a su vez supondrá un despliegue de estrategias entre el colectivo, como las políticas educativas que tratan de paliar y corregir los obstáculos que dificultan la trayectoria educativa de todo el alumnado.

En consecuencia, este texto tiene como objetivo analizar, tomando como referencia un modelo explicativo

interactivo, los elementos que intervienen frenando la trayectoria educativa de los jóvenes inmigrantes en destino, puesto que son muy pocos los que acceden a estudios universitarios. Para ello, vamos a tomar como referencia el estudio de caso de la provincia de Almería. En esta reside población procedente de más de cien nacionalidades diferentes, y con 20.344 matrículas en enseñanzas no universitarias, lo que supone más del 15% del alumnado, superando en más de 6 puntos porcentuales la media nacional. Sin embargo, el número extranjeros matriculados en la Universidad de Almería apenas supera los 250. De ahí que pueda ser, de entrada, un buen ejemplo de lo que sucede en el resto del país.

## **2. Estructura teórica**

La incorporación de los inmigrantes a las sociedades de llegada no ha sido nunca sencilla, los movimientos migratorios acarrearán desafíos estructurales relativos a la inclusión socioeconómica, cultural, educativa y política. Para este trabajo vamos a abordar la futura incorporación de los inmigrantes a la universidad de Almería tomando como referencia algunos de los elementos que configuran el modelo interactivo de inserción en la sociedad de llegada. Más concretamente, este proceso depende de tres variables básicas: 1) contexto de recepción [\(1\)](#) definido por las políticas gubernamentales y el modelo de integración; 2) las estrategias étnicas; y 3) las características de los grupos (Portes y Rumbaut 2006). (Véase esquema 1).



En cuanto a la intervención gubernamental que se deriva del papel del contexto de recepción, se resume, básicamente, en tres opciones: 1) exclusión con políticas repulsoras; 2) aceptación pasiva, los flujos se autogestionan atendiendo a la demanda laboral y a las redes sociales; y 3) inclusión, que responde a medidas activas para facilitar la inserción de los inmigrantes. Evidentemente, estas perspectivas no aparecen en la realidad como estancas, ya que interactúan y se complementan.

Uno de los grandes retos del sistema educativo es que debe ser partícipe y consecuente con la realidad multicultural que se presenta; además del reconocimiento legal de la diversidad, han de desarrollarse medidas particulares como la adaptación curricular para favorecer la inclusión socioeducativa del nuevo alumnado, puesto que entre el alumnado inmigrado matriculado existe, en determinados casos, un importante desfase curricular. Se hace necesario, por tanto, que desde el propio contexto educativo se formule una adaptación académica ajustada a las nuevas necesidades. En consecuencia, la *adaptación curricular* se entiende como las modificaciones que afecta a los contenidos, objetivos, aspectos metodológicos y criterios de evaluación. Se realiza en aquellos casos en que los alumnos presentan dificultades de aprendizaje asociadas a factores sociales y culturales, discapacidad o sobredotación intelectual.

La inclusión -o no- en el contexto socioeducativo pasa, además, por el diseño de unas políticas de integración definidas por el marco legal y/o político vigente.

Cobra sentido, en este caso, hablar de las filosofías de integración. Casi todos los sistemas educativos, pese a abogar por un modelo educativo intercultural, consiguen la asimilación. Esto implica una evolución lineal en el proceso de aculturación a la sociedad de llegada que se hace más patente cuanto más tiempo y generaciones pasan, debido a la escasa posibilidad de los alumnos inmigrados de alcanzar una educación plural y global (2).

Por otro lado, las características del grupo se definen por los recursos de clase, que contienen el capital financiero, el capital humano, el capital cultural y el capital social.

*El capital financiero* es la forma clásica de capital, que incluye el dinero y su abundancia. Evidentemente, no todos los grupos poseen las mismas cotas de capital: variables como lugar de procedencia, clase social de origen, tiempo en destino, etc., definen las diferencias.

*El capital humano* radica en la habilidad para añadir valor a la realización de un trabajo o formación propia. Por tanto, el capital humano así entendido necesita dinero, tanto por lo que cuesta la educación -material, tasas, transporte, etc.- como por el dinero que se deja de percibir -al no trabajar- mientras la persona se forma. A esto se conoce como *coste de oportunidad del estudiante*. Por ende, la clase social determina la inversión en capital humano; se trata, pues, de una determinada *cultura de clase* (3) que obliga a intentar conseguir ese capital humano. No obstante, es sabido que con la migración el capital humano queda a expensas de los factores contextuales sobre los que el inmigrado apenas tiene control.

El *capital cultural* no se trata de un bien material en sí mismo, dado que se puede tener capital cultural sin

poseer capital financiero, o viceversa; sin embargo, en muchas sociedades la cultura -entendida como formación y preparación- sí aparece muy ligada con las clases pudientes. En el desarrollo del concepto de capital cultural, Bourdieu (1991: 14) lo define como “una competencia en una sociedad de alto status cultural”. De este modo, mientras que el capital humano nos ayuda -incrementando nuestra propia productividad y compitiendo con otros empleados-, el capital cultural ofrece reconocimiento y prestigio social (4) que después suele traducirse en facilidades para conseguir trabajos deseables, matrimonios ventajosos y contactos entre los negocios.

Más concretamente, con la permanencia -o no- en el sistema educativo, el capital cultural se traduce en una *cultura ocupacional* que se refleja en habilidades, actitudes y valores para introducirse en la economía de mercado. Además, esta cultura ocupacional se transmite más en la familia que en la escuela o la calle: el pariente cercano que observa esta dinámica es muy probable que obtenga una socialización en este sentido mejor que el resto de sus compañeros. Dicho de otro modo, cuando en una familia hay tradición de estudiar “se heredan” las habilidades, destrezas y conocimientos para repetir el modelo.

En el *capital social* se distingue entre “el capital social de clase” y “el capital social étnico”. El primero está vinculado a las relaciones sociales, con lazos fuertes y débiles. También puede ser heredado o adquirido ya que, muchas veces, se continúa con el de los padres. Por su parte, “el capital social derivado de la etnia”, además del recurso de clase refleja la identidad etnocultural. En este sentido, la pertenencia a determinado grupo favorece la buena acogida en destino. Como diría Coleman (1988), el capital social crea capital humano, fortaleciendo la habilidad de los padres para controlar los hábitos de estudio de sus hijos y sus amistades. Hasta el punto que el capital social de los padres llega a ser el capital humano de los hijos. Lo que se traduce en un afán por mantener el sistema económico heredado y dedicarse a profesiones similares a la de los padres.

No obstante, la migración produce un importante cambio en estos recursos, o bien desaparecen o se modifican; pese a disponer de ellos en origen, con el desplazamiento se reduce la posibilidad de hacer uso de los mismos.

En consecuencia, la combinación de estos elementos configura trayectorias diferentes -asimilación segmentada o diferenciada-. Por tanto, se trata de conocer qué tipo de interacción se produce entre las características del grupo y el contexto de recepción para conocer si la integración del colectivo depende del propio grupo o del contexto.

Así, por ejemplo, al aplicar este modelo al ámbito norteamericano se demuestra que lo fundamental en la incorporación son las características del grupo. De manera que la integración adopta una postura

economicista basada en la adecuación entre lo que los grupos de inmigrados ofrecen y lo que el contexto demanda. Sin embargo, en el ámbito europeo priman los marcos jurídico-normativos. En este sentido, es muy importante señalar que el contexto determina la forma de incorporación y tiene, por lo general, más peso que las características del grupo (véase Kloosterman y cols. 1999).

En definitiva, la combinación y resultados de estas variables nos van a arrojar luz sobre el proceso educativo que siguen los estudiantes pre-universitarios en Almería, así como sus posibles diferencias atendiendo al lugar de procedencia.

### **3. Método y datos**

Para conseguir el objetivo principal se diseñó un cuestionario que recogía variables respecto a las características sociodemográficas del alumnado y sus padres, así como las expectativas de futuro y percepción de los obstáculos que presenta el sistema educativo español. La muestra fue obtenida a partir del alumnado extranjero matriculado durante el curso académico 2009-2010. Se realizaron 150 encuestas que responden a una muestra intencional, puesto que en el propio desarrollo de la investigación fue imposible acceder a todos los centros de secundaria que tenían alumnado extranjero matriculado. De ahí que los criterios de selección fueron fijados atendiendo a: primero, centros educativos ubicados en municipios/ciudades con alta densidad de inmigración (15%); segundo, aulas con un número significativo de extranjeros que correspondieran a los cursos académicos de 2º, 3º y 4º de ESO y 2º de Bachiller. De esta manera se analizan dos momentos cruciales en la trayectoria educativa: decidir si continúan en Secundaria y el momento de acceder a la Universidad; y tercero, se estratificó la muestra atendiendo al origen (5): África, Europa del Este y Latinoamérica (véase tabla 1). En consecuencia, a pesar de que los datos no son extrapolables de forma cuantitativa a todos los contextos ni colectivos, ayudan a entender cómo se está produciendo la inserción educativa del alumnado extranjero y cuáles son los principales obstáculos a los que deben hacer frente.

Centro y Localidad	Africa	Europa del Este	Latino-América	TOTAL
IES Los Angeles (Almería)		1	7	8
IES Campos de Níjar (Campohermoso)	4	8	4	16
IES Fuente Nueva (El Ejido)	5	3	4	12
IES Murgi (El Ejido)	3	6	7	16
IES La Mojónera (La Mojónera)	29			29
IES Mar Serena (Pulpi)	4	3	5	12
IES Sabinar (Roquetas de Mar)	3	4	9	16
IES San Isidro (San Isidro)	5	6	3	14
IES <i>Al Yawub</i> (Vera)	5	2	17	24
IES Tierno Galván (Vicar)	1	2		3
<i>Total</i>	<i>59</i>	<i>35</i>	<i>56</i>	<i>150</i>

Tabla 1. Inmigrantes encuestados por localidad, centro y origen  
Fuente: Elaboración propia

Como complemento a la parte cuantitativa se realizaron diversas entrevistas semiestructuradas enfocadas a los equipos directivos de los centros, profesores y orientadores.

## 4. Resultados

Tomando como referencia las distintas variables que componen el modelo teórico elegido para explicar la trayectoria educativa de los inmigrantes, se van a presentar los resultados teniendo en cuenta, en primer lugar, los resultados obtenidos de las características de los grupos, para después hacer hincapié en los elementos del contexto de recepción.

### 4.1. Características del grupo

Las características que definen a los grupos se constituyen como indicadores fundamentales a la hora de explicar su trayectoria educativa. Para este trabajo hemos seleccionado: procedencia, sexo y edad de los

alumnos, así como ocupación, lugar de residencia y nivel de estudios de los padres. Estas variables pueden incidir en las expectativas educativas del alumnado; además, muestran si el entorno en el que se desenvuelve el estudiante es el más adecuado para continuar estudiando.

La primera gran característica de los estudiantes en la provincia de Almería es su diversidad: podemos encontrar jóvenes de casi cien nacionalidades diferentes. Los africanos son mayoría, especialmente los procedentes del Magreb y África subsahariana, le siguen los de Latinoamérica y, por último, los llegados desde Europa del Este.

En cuanto al sexo, hay un claro equilibrio entre hombres y mujeres, aunque las mujeres son mayoría entre el colectivo de Europa del Este (véase tabla 2). No obstante, la diferencia de casi diez puntos porcentuales con el resto de colectivos no refleja, exactamente, la desigualdad de mujeres empadronadas, por origen y edad, en los municipios de los centros analizados. Esto puede significar: uno, que se debe a los problemas de representatividad por el tipo de muestreo; dos, que un número importante de chicas africanas o latinoamericanas ese día no fueron al colegio, lo que habla de absentismo escolar; y tres, falta de escolarización.

Tras obtener estos resultados nos pusimos en contacto, de nuevo, con algunos centros para contrastar esta información; las chicas africanas son el grupo que más faltas tiene en el colegio. Las latinoamericanas están menos representadas en el aula. Y, en ningún caso, tienen conocimiento de niñas sin escolarizar, pese a que algunas asociaciones de inmigrantes denuncian que sí se produce esta situación.

		Procedencia			Total
		África	Europa del Este	Latinoamérica	
Sexo	Hombre	(31) 52,5%	(15) 42,9%	(30) 53,6%	(76) 50,7%
	Mujer	(28) 47,5%	(20) 57,1%	(26) 46,4%	(74) 49,3%
Total		(59) 100%	(35) 100%	(56) 100%	(150) 100%

Tabla 2. Sexo y origen del alumnado extranjero

Atendiendo a la edad destacan los que tienen entre 13 y 15 años, sin embargo, conforme el alumnado va cumpliendo más años se reduce su presencia en los centros educativos, especialmente significativo es el caso de los africanos, hasta el punto que en los centros estudiados no hemos encontrado ningún alumno de este origen con más de 17 años (véase tabla 3).

		Procedencia			Total
		África	Europa del Este	Latinoamérica	
Edad	13	(5) 8,5%	(6) 17,1%	(11) 19,6%	(22) 14,7%
	14	(18) 30,5%	(8) 22,9%	(9) 16,1%	(35) 23,3%
	15	(20) 33,9%	(8) 22,9%	(11) 19,6%	(39) 26%
	16	(6) 10,2%	(6) 17,1%	(6) 10,7%	(18) 12%
	17	(10) 16,9%	(3) 8,6%	(13) 23,2%	(26) 17,3%
	18	(0) %	(3) 8,6%	(5) 8,9%	(8) 5,3%
	19	(0) %	(1) 2,9%	(1) 1,8%	(2) 1,3%
Total	(59) 100%	(35) 100 %	(56) 100 %	(150) 100%	

Tabla 3. Edad del alumnado extranjero encuestado.  
Fuente: elaboración propia.

Cuando se examina conjuntamente la edad y el sexo encontramos que tanto en los hombres como en las mujeres los porcentajes de presencia en las aulas van disminuyendo conforme se avanza en edad,

especialmente alrededor de los 17 años. Solo el 2,7% de las mujeres (2 casos) tiene 19 años. Estas cifras nos informan que los inmigrantes, casi sin distinción por sexo, abandonan la escuela una vez terminado el ciclo obligatorio para incorporarse al mercado laboral (véase Arjona 2008). Fenómeno que no se debe a una disminución en el número de personas, ya que el grueso de la población joven inmigrante en Almería está en la franja de edad 16-25 años.

		Edad							Total
		13	14	15	16	17	18	19	
Sexo	Hombre	(12) 15,8%	(16) 21,1%	(19) 25%	(12) 15,8%	(12) 15,8%	(5) 6,6%	(0) %	(76) 100%
	Mujer	(10) 13,5%	(19) 25,7%	(20) 27%	(6) 8,1%	(14) 18,9%	(3) 4,1%	(2) 2,7%	(74) 100%
Total		(22) 14,7%	(35) 23,3%	(39) 26%	(18) 12%	(26) 17,3%	(8) 5,3%	(2) 1,3%	(150) 100%

Tabla 4. Sexo y edad del alumnado encuestado  
Fuente: elaboración propia

La ocupación y las posibilidades económicas de los padres son variables fundamentales a la hora de ayudar a un hijo/a en su trayectoria educativa. Dicho de otro modo, si los padres se emplean en trabajos que le reportan buenos ingresos, estos pueden invertir en la educación de los hijos; en caso contrario, los hijos se han de convertir en mano de obra que contribuye a la economía doméstica.

La tabla 5 muestra que los padres del alumnado, de manera general, se ocupan en trabajos que necesita poca o nula cualificación y que, por ende, proporcionan escasos ingresos (6). Los padres de los alumnos africanos destacan en agricultura y ganadería por cuenta ajena y construcción; las madres en agricultura y como amas de casa. Por su lado, los europeos del Este, además de en agricultura y construcción, también se emplean en servicios por cuenta ajena, frente a las mujeres que se emplean como amas de casa,

agricultura y servicios por cuenta ajena. Por último, los padres de los latinoamericanos trabajan fundamentalmente en la construcción, agricultura y servicios por cuenta ajena, las madres en agricultura y servicio doméstico.

		Procedencia			Total
		África	Europa del Este	Latinoamérica	
Ocupación del padre	Agricultura y/o ganadería cuenta propia	(2) 3,4%	(3) 8,6%	(1) 1,8%	(6) 4%
	Agricultura y/o ganadería cuenta ajena	(31) 52,5%	(5) 14,3%	(9) 16,1%	(45) 30%
	Construcción cuenta propia	(0) %	(3) 8,6%	(6) 10,7%	(9) 6%
	Construcción cuenta ajena	(14) 23,7%	(8) 22,9%	(18) 32,1%	(40) 26,7%
	Servicios cuenta propia	(0) %	(3) 8,6%	(4) 7,1%	(7) 4,7%
	Servicios cuenta ajena	(6) 10,2%	(7) 20%	(10) 17,9%	(23) 15,3%
	Industria cuenta propia	(2) 3,4%	(2) 5,7%	(0) %	(4) 2,7%
	Industria cuenta ajena	(2) 3,4%	(1) 2,9%	(2) 3,6%	(5) 3,3%
	Administración	(2) 3,4%	(3) 8,6%	(6) 10,7%	(11) 7,3%
	Total	(59) 100%	(35) 100%	(56) 100%	(150) 100%
	Agricultura y/o ganadería cuenta propia	(2) 3,4%	(3) 8,6%	(2) 3,6%	(7) 4,7%

Ocupación madre	Agricultura y/o ganadería cuenta ajena	(16) 27,1%	(8) 22,9%	(16) 29,1%	(40) 26,8%
	Servicio domestico	(3) 5,1%	(4) 11,4%	(13) 23,6%	(20) 13,4%
	Ama de casa	(31) 52,5%	(8) 22,9%	(7) 12,7%	(46) 30,9%
	Servicios cuenta propia	(0) %	(3) 8,6%	(4) 7,3%	(7) 4,7%
	Servicios cuenta ajena	(6) 10,2%	(7) 20%	(10) 17,9%	(23) 15,3%
	Industria cuenta propia	(2) 3,4%	(2) 5,7%	(0) %	(4) 2,7%
	Industria cuenta ajena	(2) 3,4%	(1) 2,9%	(2) 3,6%	(5) 3,3%
	Administración	(2) 3,4%	(3) 8,6%	(6) 10,7%	(11) 7,3%
Total		(59) 100%	(35) 100%	(56) 100%	(150) 100%

Tabla 5. Ocupación de los progenitores. Fuente: elaboración propia

En consecuencia, estas cifras muestran que los padres de los alumnos inmigrantes se ocupan en empleos precarios, flexibles, de alta irregularidad y con una baja retribución económica (véase Gualda 2007a), a la postre, en aquellos que menor aceptabilidad por parte de los autóctonos tienen. Por tanto, las posibilidades de endeudamiento de las familias en la educación de sus hijos son muy reducidas.

Estrechamente relacionado con el capital financiero está la composición del núcleo familiar en destino. O lo que es igual, la presencia de ambos padres en destino favorece las posibilidades de estudio de la prole:

bien porque se empleen fuera y obtengan más ingresos, bien porque las mujeres que ejercen de amas de casa liberan a los hijos mayores de estas tareas, en especial a las chicas. Ahora bien, esta cuestión no siempre ni en todos los colectivos supone el mismo efecto, basta ver los datos de la tabla 6 para comprobar que casi todos los africanos tienen en España a ambos progenitores, sin embargo, es el colectivo que presenta una menor trayectoria de continuidad educativa. De ahí que su explicación haya que buscarla tanto en factores socioeconómicos familiares (ocupación en segmentos bajos del mercado laboral, etnodiscriminación, etc.), como contextuales. Por tanto, a pesar de que existe un porcentaje de madres solas en destino, tanto latinoamericanas como europeas, sus hijos experimentan una trayectoria académica más amplia. Al revisar las estadísticas oficiales de empleo se observa que muchos miembros de estos colectivos se insertan en mercados laborales con mejores retribuciones que los africanos. A lo que se le debe sumar que el contexto de recepción es más proclive hacia estos grupos.

	Procedencia			Total
	África	Europa del Este	Latinoamérica	
Ambos en Almería	(54) 91,5%	(25) 71,4%	(44) 78,6%	(123) 82%
Ambos en mi país	(3) 5,1%	(2) 5,7%	(0) %	(5) 3,3%
Padre en Almería y madre en mi país	(1) 1,7%	(2) 5,7%	(0) %	(3) 2%
Madre en Almería y padre en mi país	(1) 1,7%	(6) 17,1%	(12) 21,4%	(19) 12,7%
Total	(59) 100%	(35) 100%	(56) 100%	(150) 100%

Tabla 6. Lugar de residencia de los padres (%)

Fuente: elaboración propia

El nivel de estudios de los padres es fundamental, sobre todo, a la hora de transmitir la importancia que tiene la educación reglada para la posterior incorporación laboral. En la situación más repetida sólo tienen estudios primarios terminados (52,7% en hombres y 49,3% en mujeres); más aún, el 16,7% de los hombres y el 21,3% de las mujeres no tienen ningún estudio. Por el contrario, sólo el 10% de los padres tiene estudios universitarios y el 9,3% de las madres. Por procedencia, los progenitores africanos presentan menor nivel educativo (el 89% de la muestra tiene estudios primarios o sin estudios) frente a los europeos del Este, entre quienes el 17,1% de los padres y el 20% de las madres accedieron a la universidad.

Ahora bien, ¿cómo influye esta variable en el apoyo a los hijos para acceder a la universidad? Como se desprende de la tabla 7 ante la pregunta si sus padres prefieren que siga sus estudios hasta la universidad, la gran mayoría -tanto padres como madres e independientemente del nivel educativo- apoyarían, de entrada, a sus hijos, lo que demuestra que el capital cultural no es una variable significativa en nuestro contexto. En la falta de apoyo a la continuidad educativa destacan los padres que tienen un nivel de estudios bajo o nulo, pero no es suficiente para afirmar, en nuestro caso, que el abandono escolar de los jóvenes inmigrantes venga causado, exclusivamente, por esta cuestión.

		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Nivel estudios padre	Primaria	(47) 59,5%	(15) 19%	(7) 8,9%	(10) 12,7%	(79) 100%
	Bachiller o FP	(25) 80,6%	(2) 6,5%	(2) 6,5%	(2) 6,5%	(31) 100%
	Universitario	(14) 93,3%	(1) 6,7%	(0) %	(0) %	(15) 100%
	Sin estudios	(13) 52%	(4) 16%	(1) 4%	(7) 28%	(25) 100%
	Total	(99) 66%	(22) 14,7%	(10) 6,7%	(19) 12,7%	(150) 100%
Nivel estudios madre	Primaria	(51) 68,9%	(10) 13,5%	(5) 6,8%	(8) 10,8%	(74) 100%
	Bachiller o FP	(23) 76,7%	(4) 13,3%	(1) 3,3%	(2) 6,7%	(30) 100%
	Universitaria	(12) 85,7%	(1) 7,1%	(1) 7,1%	(0) %	(14) 100%
	Sin estudios	(13) 40,6%	(7) 21,9%	(3) 9,4%	(9) 28,1%	(32) 100%
	Total	99 66%	22 14,7%	10 6,7%	19 12,7%	150 100%

Tabla 7. Apoyo para que ingrese en la universidad por nivel estudios de los padres.  
Fuente: elaboración propia

Junto a las anteriores variables sociodemográficas, en la continuidad y éxito educativo actúan otras con un marcado carácter actitudinal y de expectativas marcadas por la familia o el propio individuo. Más concretamente, el 88% del alumnado encuestado encuentra apoyo en su familia para la continuidad escolar. El 63,3% se considera preparado y con actitud positiva para acceder a la universidad (28% muy de acuerdo y 35,3% de acuerdo) (véase tabla 8). Y, por supuesto, entre sus aspiraciones está la de ejercer una profesión vinculada al título universitario, ya que reconocen la valía del capital humano como forma de inserción en el mercado laboral.

	Procedencia			Total
	África	Europa del Este	Latinoamérica	
Muy de acuerdo	(24) 40,7%	(12) 34,3%	(6) 10,7%	(42) 28%
De acuerdo	(15) 25,4%	(15) 42,9%	(23) 41,1%	(53) 35,3%
En desacuerdo	(11) 18,6%	(6) 17,1%	(17) 30,4%	(34) 22,7%
Muy en desacuerdo	(9) 15,3%	(2) 5,7%	(10) 17,9%	(21) 14%
Total	(59) 100%	(35) 100%	(56) 100%	(150) 100%

Tabla 8. Considero que yo sería un buen estudiante en la universidad. Fuente: elaboración propia

No obstante, hemos encontrado opiniones negativas, aunque en menor grado, sobre su futura continuidad educativa, sustentadas en las propias expectativas de los alumnos y de sus familiares. Así, por ejemplo, el 33,3% de los jóvenes estudiantes afirma que no disponen de medios económicos para poder realizar una carrera universitaria. Esta respuesta se vuelve más frecuente entre el alumnado africano, seguido del latinoamericano y, en último lugar, del europeo del Este (véase tabla 9).

	Procedencia			Total
	África	Europa del Este	Latinoamérica	
Muy de acuerdo	(17) 28,8%	(2) 5,7%	(8) 14,3%	(27) 18%
De acuerdo	(9) 15,3%	(4) 11,4%	(10) 17,9%	(23) 15,3%
En desacuerdo	(13) 22%	(14) 40%	(17) 30,4%	(44) 29,3%
Muy en desacuerdo	(20) 33,9%	(15) 42,9%	(21) 37,5%	(56) 37,3%
Total	(59) 100%	(35) 100%	(56) 100%	(150) 100%

Tabla 9. No dispongo de medios económicos para poder realizar una carrera universitaria. Fuente: elaboración propia

De ahí que, en ciertos casos (27,4%), los jóvenes inmigrantes tienen entre sus planes futuros incorporarse al mercado laboral, independientemente de la oferta. Por colectivos, vuelve a ser el alumnado africano (37,3%) el que manifiesta más interés por insertarse cuanto antes a cualquier nicho laboral, frente al europeo del Este (11,5%).

	Procedencia			Total
	África	Europa del Este	Latinoamérica	
Muy de acuerdo	(13) 22%	(1) 2,9%	(8) 14,3%	(22) 14,7%
De acuerdo	(9) 15,3%	(3) 8,6%	(7) 12,5%	(19) 12,7%
En desacuerdo	(12) 20,3%	(12) 34,3%	(14) 25%	(38) 25,3%
Muy en desacuerdo	(25) 42,4%	(19) 54,3%	(27) 48,2%	(71) 47,3%
Total	(59) 100%	(35) 100%	(56) 100%	(150) 100%

Tabla 10. Mi aspiración no es cursar estudios universitarios, prefiero trabajar en lo que pueda. Fuente: elaboración propia

En consecuencia, y teniendo en cuenta exclusivamente las características de los grupos, el principal motivo que alimenta el abandono escolar es la falta de solvencia económica de las familias, ya que no pueden hacer frente a los futuros gastos universitarios; de ahí que la primera opción tras finalizar la educación obligatoria sea incorporarse al mercado laboral. Por eso, los chicos abandonan un poco antes que las chicas, pues su inserción es más rápida y fácil. Además, este proceso se acentúa cuando alguno de los padres no ha emigrado aún, convirtiendo al hijo en un elemento clave de la economía doméstica. También, aunque de manera muy subsidiaria, el alumnado inmigrante en Almería abandona sus estudios debido a una desmotivación que se plasma en expectativas truncadas, actitud que no tiene que ver tanto por la formación educativa de los padres, como por la utilidad que ven los propios estudiantes en seguir estudiando (coste de oportunidad).

En definitiva, existe una importante fractura en la continuidad educativa entre el ciclo obligatorio y la matrícula en la universidad, cuya explicación, tomando como referencia las características y expectativas de los grupos, se debe a que el *coste de oportunidad* se inclina hacia el mercado laboral. O lo que es igual, para casi todos los estudiantes la universidad es una meta, pero las circunstancias socioeconómicas

familiares impiden el acceso, favoreciendo la incorporación al mercado laboral. Situación que, como hemos visto, se hace más patente entre el colectivo africano.

## **4.2. Contexto de recepción**

Si bien es cierto que las características de los grupos son determinantes a la hora de explicar las trayectorias educativas de los individuos, el contexto de recepción (7), a través de sus decisiones políticas, diseña y ejecuta la acomodación de la población extranjera. Por ello, en este apartado vamos a ver cómo entiende y aplica el propio sistema educativo la educación intercultural (8), dando respuesta a la actual diversidad, además de la forma en que lo perciben los propios afectados (estudiantes).

El sistema educativo español contempla el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes, independientemente de la procedencia, de ahí que las medidas a tomar están diseñadas en varios planos: en primer lugar, estatal, a partir de la regularización de sus derechos; en segundo lugar, regional, en base a las transferencias concedidas, entre las cuales está la educación; y por último, en el centro educativo que acoge la población inmigrada.

Lo amplio y diverso de los planos de actuación impide que podamos extender el análisis a todos los niveles; por eso, centramos la atención en el resultado de las políticas educativas (9) regionales en los centros de Almería.

La Junta de Andalucía en sus planes de integración social de los inmigrantes ha diseñado las siguientes actuaciones en materia educativa: facilitar la escolarización de todas los inmigrantes en las mismas condiciones que el alumnado andaluz, favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro Interculturales, potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española, facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen, favorecer un clima social de convivencia, por último, potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de los alumnos inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre los padres y madres cuyos hijos estén escolarizados en la educación básica.

Puesto que va a ser dentro del aula, a través de las acciones pedagógicas, adaptaciones curriculares, formación del profesorado, etc., donde se construye un verdadero diseño -asimilacionista, multiculturalista o intercultural- que va a fomentar o truncar el acceso a la universidad, ¿qué repercusión real han tenido estas medidas?, o más concretamente ¿cómo se han llevado a cabo? Según los directores y orientadores de los centros ha sido muy escasa la repercusión que han tenido los objetivos planteados por la administración, bien por el excesivo carácter deontológico de las medidas, bien por la falta de recursos para abordarlos de

manera satisfactoria.

Más concretamente, en Almería se agudiza lo que García y otros (2008) llaman *dualización del sistema*, esto es, la concentración en centros públicos de alumnado de determinadas nacionalidades frente a la ausencia de éstos en centros privados o concertados. En ocasiones se producen justificaciones culturalistas, incluyendo las religiosas o de índole económica, pero lo cierto es que los centros privados concertados establecen filtros de tipo económico y de ideario religioso para seleccionar al alumnado (véase Avilés 2003). En cualquier caso, como mantiene Franzé (2002), la huida de las poblaciones autóctonas de los centros públicos donde se escolariza alumnado inmigrante tiene mucho que ver con lo que llama visión “culturalista” de la inmigración (10); lo que hace que se conciba a los niños de origen inmigrante como portadores de una diferencia cultural atribuida a lo étnico y se visibilicen como actores principales de las dificultades educativas, dando lugar a que la composición étnica se haya convertido en un nuevo y poderoso indicador de calidad académica y de clima social de los centros educativos.

Situación de la que son cómplices algunos de los docentes y/o orientadores, ya que los propios alumnos afirman de manera mayoritaria (68%) que no están informados sobre la oferta educativa, las ayudas o las posibilidades que existen para acceder a la universidad.

	Procedencia			Total
	África	Europa del Este	Latinoamérica	
Muy de acuerdo	(7) 11,9%	(6) 17,1%	(6) 10,7%	(19) 12,7%
De acuerdo	(10) 16,9%	(9) 25,7%	(10) 17,9%	(29) 19,3%
En desacuerdo	(12) 20,3%	(6) 17,1%	(14) 25%	(32) 21,3%
Muy en desacuerdo	(30) 50,8%	(14) 40%	(26) 46,4%	(70) 46,7%
Total	(59) 100%	(35) 100%	(56) 100%	(150) 100%

Tabla 11. Estoy informado de las distintas carreras y ayudas que se ofrecen en la Universidad de Almería. Fuente: elaboración propia

---

De igual modo, en la trayectoria educativa del alumnado influye la acción pedagógica. Tras las conversaciones con los directores, profesores de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) y orientadores descubrimos que, tras su supuesta neutralidad, se esconde un sistema de valores afín tanto al alumnado nacional como al de resultados exitosos, pero discrepante con las formas culturales propias de otros contextos de socialización. Más aún, el *modelo tecnológico* de educación guía la práctica de la mayoría de los colegios y profesores; dicho de otro modo, la adquisición de destrezas se encaminan a compensar los déficits de los integrantes de las culturas distintas a la mayoritaria. Asimilación y aculturación son las consecuencias inmediatas de esta postura, rompiendo, claro está, con uno de los objetivos que, como vimos, la Junta de Andalucía consideraba fundamental.

Solo en algunos casos los profesores hacían mención a que abordaban la diversidad cultural apoyándose en la mejora del conocimiento mutuo, lo que posibilita la cooperación intercultural y la superación de prejuicios y discriminaciones (*modelo hermenéutico*) o que los grupos se reconozcan como iguales en la diversidad, sin atribuirse méritos particulares por pertenecer a una u otra cultura (*modelo crítico*).

Los argumentos esgrimidos para escoger entre estos modelos estaban sustentados en el agravio comparativo, entendido como “no puedo dedicar más tiempo a los alumnos con desventaja”.

El alumnado, de manera general, percibe esta situación, ya que el 34,6% afirma que no se ha programado nunca alguna actividad para dar a conocer la cultura de origen. Los latinoamericanos son quienes más sostienen que en los institutos no se hace lo suficiente por dar a conocer sus patrones culturales, sobre todo, al suponerles más iguales ya que comparten idioma y religión.

	Procedencia			Total
	África	Europa del Este	Latinoamérica	
Muy de acuerdo	(7) 11,9%	(6) 17,1%	(6) 10,7%	(19) 12,7%
De acuerdo	(10) 16,9%	(9) 25,7%	(10) 17,9%	(29) 19,3%
En desacuerdo	(12) 20,3%	(6) 17,1%	(14) 25%	(32) 21,3%
Muy en desacuerdo	(30) 50,8%	(14) 40%	(26) 46,4%	(70) 46,7%
Total	(59) 100%	(35) 100%	(56) 100%	(150) 100%

Tabla 12. Mi centro educativo no desarrolla actividades para dar a conocer mi cultura. Fuente: elaboración propia.

Además, entre aquellos que afirmaron que el colegio llevaba a cabo actividades para dar a conocer su cultura explicaban que, en la mayoría de las ocasiones, respondía a peticiones propias y no del centro, este solo canaliza las sugerencias del alumnado o de algún profesor (sobre todo, los de filosofía o ética). Así, por ejemplo, solo una de las aulas visitadas tiene símbolos visuales que fomenten la interculturalidad (fotos, póster, dibujos, canciones, etc.). En ninguna clase de Educación Física las actividades y/o ejercicios a desarrollar se hacen teniendo en cuenta juegos de otras latitudes. De igual manera, salvo contadas ocasiones, en Educación Musical se cantan o tocan canciones de otros países.

De entrada, podemos afirmar que los proyectos de educación intercultural, en la mayoría de los casos, han sido desarrollados a través de actividades concretas y puntuales en el tiempo, y no de manera integral; es decir, que las experiencias en materia de interculturalidad en los centros educativos analizados no han ido más allá de la celebración del día o la semana de la interculturalidad, amenizada y/o reducida a ágapes o conciertos musicales, sin trascender a un análisis más profundo sobre el significado y valor de la diversidad.

Ahora bien, esto no significa que no estemos de acuerdo con el *día de...*, como les denomina Torres (2008), sino que estas situaciones más conflictivas, abusivas y cotidianamente silenciadas pasan a convertirse en el foco de atención de las materias y actividades escolares en ese día concreto. El resto del año permanecen silenciadas, cuando no son directa o implícitamente tergiversadas y legitimadas.

Por tanto, si las *competencias interculturales* quedan reducidas a un tratamiento folclórico de las diferencias culturales y no se desarrollan a través de la tarea educativa, actitudes y habilidades que sensibilicen la interacción y el intercambio para superar los prejuicios y estereotipos de los que son objeto, se trunca, por un lado, la trayectoria académica y, por otro, las bases de la convivencia.

En consecuencia, el funcionamiento del modelo educativo, que debería convertirse en un elemento clave a la hora de fomentar la escalada educativa del alumnado extranjero, reproduce las diferencias culturales. Se hace necesario, pues, que el alumno sea copartícipe de su formación y, por supuesto, no sólo teniendo en cuenta sus particularidades sino que han de fomentarse para el enriquecimiento mutuo. Situación que, como describimos, no ocurre en todos los centros de educación en Almería.

Incluso los directores de los centros, profesores y orientadores eran conscientes del actual fracaso de la ecuación intercultural. Como Franzé (2008), les preguntamos acerca de los factores que influyen en el éxito o fracaso del proceso. Los entrevistados señalaron, y por este orden, elementos externos a su acción: motivación de los alumnos, nivel de estudios de los padres, implicación de los padres y país de origen. Sólo algunos reconocieron la falta de recursos y ninguno, bajo grabación, responsabilizó a la metodología docente.

En definitiva, en los centros donde hemos realizado el trabajo de campo, a pesar de tener un número importante de extranjeros matriculados, no existe un plan específico para su inserción educativa, donde, en muchos casos, las medidas de compensación educativas son *ad hoc*, lo que implica improvisación y, por ende, escasa eficacia. De manera que cuando se analizaron las actividades previstas desde los centros para tal fin, se encontró que eran muy pocas las disciplinas las que se relacionaban con la diversidad cultural y siempre se hacía de manera transversal.

Además de la falta de previsión, los docentes se encuentran ante una escasa flexibilidad del sistema educativo; a la postre uno de sus grandes peligros. Por eso, existe una falla entre lo que demanda la sociedad -vivir juntos- y lo que ofrece la escuela: conocer. Valga como ejemplo de esto último, que las pruebas de diagnóstico general de nuestro sistema educativo se basan en la capacidad cognitiva, según prescribe la LOE (arts. 21, 29 y 141.1) en las áreas de Matemáticas y Lengua. Pero ¿dónde quedan el resto de dimensiones de la persona? Por ello, el principal motivo que se argumenta desde los centros es la

necesidad de medios económicos y materiales para llevar a cabo todas las medidas previstas desde la Junta de Andalucía u otras diseñadas en el centro.

El último gran pilar de la educación se basa en la relación del sistema con el exterior y, más concretamente, con las familias (véase Garreta 2008). La fluidez de comunicación entre esos dos agentes beneficia la trayectoria académica del alumnado, puesto que es vital que los padres estén perfectamente informados de las necesidades y avances académicos de los hijos, así como los profesores deben saber particularidades familiares que puedan afectar a la educación del alumno (Jeynes 2003). Para conocer dicha relación, hemos preguntado a los alumnos extranjeros sobre la participación de sus padres en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y en las actividades extraescolares, así como la asistencia a reuniones con el tutor.

En el primer caso, y según se desprende de las respuestas de los alumnos extranjeros, sólo tres padres forman parte del AMPA (dos latinoamericanos y un europeo del Este). Para el segundo caso, la participación también es muy reducida, salvo en las semanas (inter)culturales en las que se hacen degustaciones culinarias, las madres extranjeras participan cocinando platos típicos de sus países. En la tercera situación la participación de los padres es más frecuente. Aunque sólo el 21,4% del alumnado extranjero afirma que sus padres acuden de manera regular a las llamadas del tutor (véase tabla 13).

	Procedencia			Total
	África	Europa del Este	Latinoamérica	
Muy de acuerdo	(7) 11,9%	(4) 11,4%	(2) 3,6%	(13) 8,7%
De acuerdo	(3) 5,1%	(4) 11,4%	(12) 21,4%	(19) 12,7%
En desacuerdo	(5) 8,5%	(1) 2,9%	(14) 25%	(20) 13,3%
Muy en desacuerdo	(44) 74,6%	(26) 74,3%	(28) 50%	(98) 65,3%
Total	(59) 100%	(35) 100%	(56) 100%	(150) 100%

Tabla 13. Mi familia acude a las reuniones que plantea mi tutor

También en Almería, igual que describen ciertos autores para otros lugares (véase, por ejemplo, Baráibar 2005, Aparicio y Tornos 2006), la participación de los padres está muy vinculada a la edad de escolarización de los hijos, de manera que ésta es mayor cuando se trata de centros de primaria, ya que los padres que tienen a sus hijos en secundaria apenas conocen a los profesores.

Ahora bien, la reducida participación de las familias extranjeras -los padres de los hijos autóctonos también tienen una baja participación- en el proceso educativo del alumno no significa que no valoren la continuidad formativa, puesto que son conscientes que la promoción social pasa, en buena medida, por realizar una importante inversión en educación (Santos y Lorenzo 2003). Entonces, ¿en qué radica la baja participación de los padres extranjeros en el proceso educativo de sus hijos?

Varios son los motivos que explican esta situación: en primer lugar desconocimiento del funcionamiento de la cultura escolar y del idioma. En segundo lugar, falta de tiempo, los empleos en los cuales se insertan los inmigrados, además de presentar una alta movilidad, tienen unas jornadas laborales que no permiten ocuparse de los asuntos educativos de los hijos de forma adecuada. En tercer lugar, nivel educativo de los padres, cuanto más bajo menor participación. Por último, el hábitat; en Almería, y en especial el colectivo africano, vive, en muchos casos, en diseminados fuera de los núcleos urbanos y lejos de los centros educativos (véase Checa 2007), de ahí que los desplazamientos sean más costosos en tiempo y dinero.

No obstante, tal y como sostiene Bolívar (2006), la escasa relación no sólo depende de las familias, sino también de las características del mismo sistema educativo, puesto que la conexión familia-escuela está determinada, de un lado, por los mecanismos participativos que las instituciones ofrecen y, de otro, por el interés y las posibilidades reales que las familias tienen de implicarse en esas relaciones (Bertrán Tarrés 2005).

En definitiva, por estos y otros motivos un 30,7% el alumnado extranjero es consciente que tendrá más difícil el acceso a la universidad que sus compañeros españoles. En concreto, los alumnos africanos son quienes más sostienen esa opinión, seguido por los latinoamericanos y europeos del Este.

	Procedencia			Total
	África	Europa del Este	Latinoamérica	
Muy de acuerdo	(15) 25,4%	(3) 8,6%	(9) 16,1%	(27) 18%
De acuerdo	(11) 18,6%	(5) 14,3%	(3) 5,4%	(19) 12,7%
En desacuerdo	(13) 22%	(13) 37,1%	(18) 32,1%	(44) 29,3%
Muy en desacuerdo	(20) 33,9%	(14) 40%	(26) 46,4%	(60) 40%
Total	(59) 100%	(35) 100%	(56) 100%	(150) 100%

Tabla 14. Por mi condición de extranjero lo tengo peor que el resto de mis compañeros españoles para poder cursar estudios universitarios  
Fuente: elaboración propia.

## 5. Conclusiones

La casuística que explica la ruptura del proceso educativo del inmigrado puede ser muy variada, por ello, precisa de un estudio exhaustivo -desde una concepción holística-, que contemple la multipolaridad en la explicación y comprensión de este fenómeno, ya que podemos encontrar desde jóvenes que carecen de una familia en destino, lo que les imposibilita enormemente estudiar -siempre que estuviera dentro de sus expectativas-, hasta otros que son parte de un núcleo familiar en el que la formación más allá de los 16 años suele considerarse como “una pérdida de tiempo”, o como un retardo innecesario para incorporarse al mercado laboral y contribuir a la economía doméstica, pasando por las posibles experiencias de frustración que han podido sentir los inmigrados en el sistema educativo, debido a unas prácticas escolares que continúan diseñándose para una población homogénea nacional.

Por eso, con esta investigación hemos intentado, a partir de una muestra intencional, interpretar y analizar la trayectoria educativa de los inmigrados, tomando como referencia el caso almeriense. Como indica Arjona (2007) en el curso 2006/2007 la Universidad de Almería sólo acogió a 221 inmigrantes que habían cursado

estudios previos en la provincia; este dato señala una elevada tasa de abandono educativo en ciclos anteriores sin que se distinga únicamente atendiendo al origen, aunque se hace más acusado para los africanos.

Para tratar de explicar el fenómeno, hemos tomado como referencia un modelo teórico (interactivo) en el se tienen en cuenta tanto las características de los grupos como el contexto de recepción.

Los resultados muestran que ambos elementos explican la elevada tasa de abandono. En cuanto a las características de los grupos, el capital financiero se convierte en el principal freno de continuidad educativa. Los inmigrados “cabeza de puente” se insertan en mercados laborales ampliamente segmentados, caracterizados, principalmente, por alta flexibilidad y temporalidad, así como bajos salarios; lo que deriva en un coste de oportunidad educativo que apuesta por la incorporación al mercado laboral. Además, la falta de motivación y expectativas son motivos muy secundarios, ya que, independientemente del género de los encuestados o nivel educativo de los padres, muestran interés por la continuidad de los estudios hasta un nivel universitario.

Por otro lado, el contexto de recepción almeriense se muestra hostil con los inmigrados: a la ya referida estructura económica (segmentación y etnodiscriminación) se puede sumar la situación residencial (viven segregados), el marco político, etc., y un sistema educativo que no tiene un tratamiento adecuado con la diversidad o presenta resultados insuficientes. Como presentábamos más arriba, las prácticas frecuentes en el aula van encaminadas hacia un modelo asimilacionista. De los centros analizados, no podemos mostrar ningún ejemplo donde se plantee una verdadera educación intercultural.

Sin embargo, en el marco de los planes de integración de la Junta de Andalucía se contempla la educación intercultural de manera integral. Ahora bien, los resultados no han sido los esperados, bien por la falta de recursos económicos que los desarrolle, bien por una insuficiente actuación de los centros y preparación de los profesores.

Por ello, hemos comprobado que la interculturalidad queda reducida a fiestas de un día o una semana que se olvida tras la actividad. Según lo observado en las propias aulas y lo derivado de las respuestas de la mayoría de los docentes la acción pedagógica queda reducida al monoculturalismo. Las competencias interculturales no pasan del papel a la praxis. Situación que el alumnado percibe claramente hasta afirmar que, en muchas ocasiones, las prácticas interculturales responden a sus propias actividades o demandas.

A todo ello le debemos sumar el fenómeno *white flight* (huida de los autóctonos), o lo que es igual, los centros educativos a los que acceden los inmigrantes son en su mayoría públicos y están ubicados en la

periferia de los pueblos o ciudades, lo que favorece la concentración de extranjeros.

Podemos afirmar, en definitiva y, sin temor a equivocarnos, que no existe una Educación Intercultural en los centros educativos analizados, ni proponen soluciones o alternativas educativas que puedan ser implementadas para abordar la multiculturalidad de sus aulas. De manera que para establecer un modelo educativo que haga efectiva la construcción y desarrollo del proyecto social intercultural es preciso que la familia, la escuela, las administraciones públicas y la sociedad civil en general asuman la responsabilidad de construir y participar en un proyecto común desde el conocimiento, el respeto y la valoración de las distintas culturas. Dicho de otro modo, parece que los principios teóricos están claros, pero la praxis de la interculturalidad está en una fase inicial (véase Alcalde 2008).

En definitiva, actualmente la educación reglada en los centros estudiados de la provincia de Almería no soluciona los problemas estructurales que tienen los grupos en su trayectoria académica. Por ello, pensamos que resulta prioritario publicitar modelos de “éxito” y de movilidad social ascendente a través de la educación y/o formación entre los propios colectivos inmigrados, ya que la educación y la formación se convierten, de entrada, en instrumentos básicos para escapar de la pobreza y la exclusión. Más aún, el sistema educativo no sólo debe ser el instrumento que facilite la promoción social y laboral sino también debe constituirse en la piedra angular de la convivencia intercultural. De ahí la necesidad de enseñar sobre la diversidad no como algo inintegrable, sino como valor y una apuesta de futuro.

---

## Notas

1. No se realiza un trabajo de campo propio en referencia al contexto de recepción más allá de las encuestas a los jóvenes inmigrados, que reflejan opiniones. No obstante, esta limitación se trata de paliar a partir de la información obtenida de la literatura precedente que, en la mayoría de los casos, ha sido citada.

2. La concentración residencial y de pobreza acarrea muchos procesos paralelos como la segregación en diferentes ámbitos: educativo, sanitario, etc., en definitiva, institucional. El caso más característico es el de la educación, además de recibir menos recursos para esa materia, los centros públicos de dichas áreas empiezan a ser ocupados exclusivamente por inmigrantes, donde los alumnos comparten las actitudes y expectativas de sí mismos y no tienen modelos externos a su situación. Más aún, las escuelas de las áreas

segregadas se convierten en “ruedas de la injusticia” que proveen desigualdad de oportunidades en base a la competencia y clase (véase Keniston 1977).

3. A este proceso se le denomina *parentocracia*, que se define como el sistema por el que la educación del niño o del joven depende de los deseos y el nivel económico de los padres más que de su propia capacidad, esfuerzo o motivación.

4. En este trabajo el capital cultural no se aborda de manera directa puesto que no hemos obtenido información sobre el prestigio y/o reconocimiento de los inmigrantes en la sociedad de partida. Aunque sí conocemos la valoración que tienen en destino, sobre todo, a partir de las encuestas de opinión de la población autóctona y de los nichos laborales y residenciales que ocupan.

5. La diversidad de orígenes y número de alumnos por país, a veces reducido, impide hacer un análisis exhaustivo atendiendo a la nacionalidad. Limitación que obliga a la agrupación de los colectivos en grandes áreas geográficas, tomando como referencia aspectos tan diversos como la lengua, delimitación física, etc. De ahí que en este texto optemos por aquella que utiliza la mayor parte de la literatura nacional e internacional y similar a la que emplean las estadísticas oficiales, como el Instituto Nacional de Estadística. Somos conscientes que esta agrupación puede ser deletérea ya que homogeneiza la diversidad y encubre singularidades.

6. Puede verse Arjona (2004) para conocer con exactitud las características de los mercados de trabajo en los que se emplean los inmigrados en la provincia de Almería.

7. Unido a las variables que analizaremos en este apartado –contexto de recepción- es muy importante la percepción y opinión que tiene la sociedad ante los nuevos vecinos. Para nuestro caso es pertinente recordar que en Almería ocurrió uno de los conflictos étnico/raciales más importantes de Europa (véase Checa 2001). También Herranz (2008) aplicando el índice de xenofobia muestra para esta provincia importantes dosis de ese sentimiento, hasta el punto que a mayor densidad de inmigrantes más xenofobia. Además, ésta se manifiesta de forma diferente atendiendo a la procedencia, de manera que los africanos son quienes más rechazo tienen entre la población nacional.

8. El Ministerio de Educación define *Educación Intercultural* como un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el plano de la búsqueda, adaptación y fortalecimiento de políticas educativas comunes; se plantea como una vía, con amplias aristas, que requiere de acciones integrales en todos los ámbitos sociales. Por tanto, no se debe dejar atrás la disposición psicopedagógica con sus fases de detección de necesidades, diagnóstico, intervención, evaluación y seguimiento, donde debe plantearse desde una visión global abierta

y comprometida para la mutación de su entorno, así como en la generación de competencias multiculturales (MEC 2006).

9. Para un análisis en profundidad sobre el sistema educativo español y su atención a la diversidad puede verse el monográfico de la *Revista de Educación*, nº 345, de 2008.

10. Navas y otros (2004) realizaron un estudio sobre las estrategias y actitudes de aculturación de los españoles e inmigrantes (africanos) en Almería. Así, el autóctono opina que la cultura magrebí tiene una influencia negativa sobre la almeriense, prefiriendo la exclusión y segregación para este grupo. Actitud que se vuelve a repetir con los subsaharianos. Los africanos presentan unas estrategias de aculturación basadas en la marginación, esto es, reidentificación endogrupal. No obstante, y como muestran sus resultados, su opción final es la de integración, elección que se fundamenta en una socialización anticipatoria, o lo que es igual, tratan de copiar, en la medida de lo posible, ciertos referentes culturales del contexto de recepción, pero se encuentran con el freno de la población nacional que le recuerda que es diferente.

---

## Referencias bibliográficas

Alcalde, Rosalina

2008 “Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa?”, *Revista de Educación* (Madrid), nº 345: 207-228.

Andriessen, Iris (y Karen Phalet)

2002 “Acculturation and school success: a study among minority youth in the Netherlands”, *Intercultural Education*, nº 13: 21-36.

Arjona, Ángeles

2004 *Inmigración y Mercado de trabajo: el caso de la economía étnica en Almería*. Almería, Universidad de Almería.

Arjona, Ángeles (dir.)

2007 *Jóvenes inmigrados y educación en España. Variables que afectan en su incorporación a la Universidad de Almería: propuestas de actuación*. Granada, Comares.

Aparicio, Rosa

2008 "The Integration of the Second and 1.5 Generations of Moroccan, Dominican and Peruvian Origin in Madrid and Barcelona", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 33, nº 7: 1169-1193.

Aparicio, Rosa (y Andres Tornos)

2006 *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Avilés, José

2003 *Segregación escolar (196-204). SOS Racismo. Informe Anual 2000 sobre el racismo en el Estado español*. Barcelona, Icaria.

Baráibar, José Manuel

2005 *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Catarata.

Bertrán Tarrés, Marta

2005 *Relacions entre families immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Bolívar, Antonio

2006 "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común", *Revista de Educación* (Madrid), nº 339: 119-146.

Bourdieu, Pierre

1991 *Language and symbolic power*. Cambridge, Harvard University.

Carbonell, Francesc

1995 *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid, MEC.

Checa, Francisco (dir.)

2001 *El Ejido: la ciudad-cortijo. Claves socioeconómicas del conflicto étnico*. Barcelona, Icaria.

Checa, Juan Carlos

2007 *Viviendo juntos-aparte. La segregación espacial de los africanos en Almería*. Barcelona, Icaria.

Coleman, James

1998 "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology*, nº 94: 103-121.

Crul, Maurice (y Hans Vermeulen)

2003 "The second generation in Europe", *International Migration Review*, vol. 37, nº 4: 965-986.

Francé, Adela

2002 *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid, Consejo Económico y Social.

2008 "Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas", *Revista de Educación* (Madrid), nº 345: 111-132.

Fullana, J. (X. Besalú y M. Vilá)

2003 *Alumnes d'origen Àfrica a l'escola*. Gerona, CCG Editins.

García, Francisco (y otros)

2008 "Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación", *Revista de Educación* (Madrid), nº 345: 23-60.

Garreta, Jordi

2006 "Ethnic minorities and the Spanish and Catalan educational systems: from exclusion to intercultural education", *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 30, nº 2: 261-279.

2008 "Escuela, familia de origen inmigrante y participación", *Revista de Educación* (Madrid), nº 345: 133-145.

Gualda, Estrella

2007a "Researching second generation in a transitional, european and agricultural context of reception of immigrants". Working paper series, *The Center for Migration and Development*, Princeton University.

2007b *Hacia un trabajo decente para los extranjeros: inserción sociolaboral de la población extranjera en Andalucía*. Sevilla, Junta de Andalucía.

Herranz, Gonzalo

2008 "Xenofobia: un estudio comparativo en barrios y municipios almerienses", *Revista Española de*

*Investigaciones Sociológicas*, nº 121: 107-131.

Jeynes, William

2003 "A meta-analysis. The effect of parental involvement on minority children's academic achievement", *Education and Urban Society*, vol. 35, nº 2: 202-218.

Juliano, Dolores

1993 *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid, Eudema.

Keniston, Winston

1977 *All Our Children*. New York, Harcourt, Brace, Jovanovich.

Kloosterman, Rath (y otros)

1999 "Mixed Embeddedness, (In)formal Economic Activities and Immigrant Businesses in the Netherlands", *International Journal of Urban and Regional Research*, nº 23: 252-266.

Navas, Maria Soledad (y otros)

2004 *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Sevilla, Junta de Andalucía.

Pamies, Jordi

2006 *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Barcelona, Universidad de Barcelona.

Perlmann, John

1988 *Ethnic Differences: Schooling and Social Structure among the Irish, Jews, and Blacks in an American City, 1888-1935*. New York, Cambridge University Press.

Portes, Alejandro (y Ruben Rumbaut)

2006 *Immigrant America*. California, University of California Press.

Santos, Miguel Anxo (y María del Mar Lorenzo)

2003 *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo, Xerais.

Thomson, Mark (y Maurice Crul)

2007 "The second generation in Europe and the United States: how is the transatlantic debate relevant for

further research on the European second generation?”, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 33, nº 7: 1025-1041.

Waldinger, Roger (y otros) (eds.)  
1990 *Ethnic entrepreneurs*. London, Sage Publications.