

Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación¹

Immigrant Population and School in Spain: A Research Assessment

Francisco Javier García Castaño, María Rubio Gómez y Ouafa Bouachra

Universidad de Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales. Granada, España

Resumen

El flujo de población trabajadora procedente de otros países ha generado cambios importantes en las organizaciones de las sociedades receptoras. Es así como han llegado a las escuelas niños y niñas inmigrantes extranjeros. Aunque estos «nuevos escolares» no constituyen el objetivo único de la «integración escolar» en términos de diversidad cultural, la verdad es que sólo en torno a ellos ha nacido y crecido el discurso de la interculturalidad. En ese contexto se ha desarrollado en España desde 1990 una creciente producción científica pretendiendo explicar qué pasa con estos «nuevos escolares» cuando se incorporan a los centros educativos. El presente artículo es una revisión de esa literatura científica desde el año 2000 hasta ahora. Hemos organizado la literatura encontrada hasta la fecha en cinco campos: 1) estudios que han intentado cuantificar el fenómeno en términos estadísticos y que nos hablan de la concentración de este tipo de escolares en algunos centros, 2) investigaciones que se centran en los programas de acogida y dispositivos especiales creados para

¹ Una primera versión de este trabajo, menos extensa, se presentó en el V Congreso sobre la Inmigración en España (Valencia, 21-24 de marzo de 2007). El texto forma parte de una reflexión más amplia dentro de los estudios de escolarización de población inmigrante extranjera que nosotros denominamos Alumnado de Nueva Incorporación y que difundimos en el portal Web ANI (<http://ldei.ugr.es/ani>). Todo ello se encuadra en el Proyecto de Excelencia de la Consejería de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Junta de Andalucía titulado «Multiculturalidad e integración de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas» (P06-HUM2380) y en el proyecto I+D+i del Ministerio de Educación y Ciencias del Gobierno Español «Integración de escolares denominados inmigrantes» (SEJ2007-67155/SOCl). Agradecemos estas financiación y al citado Congreso la oportunidad de discutir nuestras ideas. Agradecemos a Nina Kréssova la lectura crítica de la presente versión.

estos «nuevos escolares», 3) estudios que han tratado de explicar el funcionamiento de la enseñanza de las lenguas vehiculares de la escuela y la enseñanza y/o promoción de las llamadas «lenguas maternas», 4) trabajos dedicados a las relaciones entre las familias y su interacción con la escuela, y 5) estudios sobre el éxito y/o fracaso de estos escolares en el sistema educativo. Concluimos con un conjunto de reflexiones que puedan orientar las líneas de investigación en este terreno en un futuro inmediato.

Palabras clave: población, inmigración extranjera, escuela, interculturalidad, multiculturalidad

Abstract

The flow of working population from other countries has given rise to relevant changes in the organization of receptor societies. That is the way how immigrant children have arrived to Spanish schools. Although these 'new students' are not the only objective of 'school integration' in terms of cultural diversity, the thing is that the intercultural discourse has emerged and grown around them. In this context, a growing scientific production has developed in Spain since 1990 with the aim of explaining what happens with these new students when they arrive at school.

This paper is a revision of that scientific literature from 2000 until present days. We have organized that literature in five different fields: 1) Studies with the objective of quantify the phenomenon in statistical terms and concerned with the concentration of these immigrant students in some schools; 2) researches which deal with the welcome programmes and special school measures for these new students; 3) studies which try to explain how languages are taught at school and the teaching and/or promotion of the different mother tongues; 4) researches about the relationship between family and school; 5) studies about the success or failure of these immigrant students in the school system. Finally, we present some reflections that may be useful for further research in this field in the next future.

Key Words: Foreign immigrant population, school, interculturality, multiculturality.

El crecimiento de la población inmigrante extranjera en España es ya indiscutible y junto con tal crecimiento el establecimiento de familias procedentes de otros países. Es así como han llegado a las escuelas niños y niñas inmigrantes extranjeros y en torno a ellos ha nacido y crecido el discurso de la interculturalidad que no deja de ser vista como algo problemático. Se dice que estos problemas surgen, entre otras razones, por la dificultad de la comunicación, dado que estos escolares aportan otras lenguas diferentes a la vehicular de la escuela. Sin embargo, tras el análisis de los supuestos

«problemas», se descubre que muchos de los «nuevos conflictos» ni son tan nuevos en esas mismas escuelas, ni tampoco para el conjunto de los escolares.

En ese contexto se ha desarrollado en España desde 1990 una creciente producción científica pretendiendo explicar qué pasa con estos «nuevos escolares» cuando se incorporan a los centros educativos. El presente artículo es una revisión de esa literatura científica desde el año 2000 hasta ahora². Hemos organizado la literatura encontrada hasta la fecha en cinco campos: 1) estudios que han intentado cuantificar el fenómeno en términos estadísticos y que nos hablan de la concentración de este tipo de escolares en algunos centros, 2) investigaciones que se centran en los programas de acogida y dispositivos especiales creados para estos «nuevos escolares», 3) estudios que han tratado de explicar el funcionamiento de la enseñanza de las lenguas vehiculares de la escuela y la enseñanza y/o promoción de las llamadas «lenguas maternas», 4) trabajos dedicados a las relaciones entre las familias y su interacción con la escuela, y 5) estudios sobre el éxito y/o fracaso de estos escolares en el sistema educativo. Concluimos con un conjunto de reflexiones que puedan orientar las líneas de investigación en este terreno en un futuro inmediato.

Hemos manejado para el análisis que aquí presentamos el conjunto de publicaciones de que disponemos en el Centro de Documentación en Interculturalidad del Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada³. Sin duda es muy probable que ello resulte insuficiente y que algunos estudios o publicaciones que aquí no se citan deberían tener su espacio. Pedimos disculpas a los silenciados haciendo constar que no ha sido intencionado. De cualquier manera, indicamos que hemos manejado una base de datos con 272 referencias en castellano y catalán⁴ a las que debemos añadir una base de datos exclusiva para las tesis doctorales presentadas en diversas universidades españolas⁵.

De cualquier manera, no queremos comenzar sin aclarar que no se trata en este trabajo de producir un análisis bibliométrico sobre la producción científica en este terreno y tampoco realizamos la pertinente contextualización de la investigación

² Ya nos hemos ocupado en otro lugar de la literatura científica en España sobre este tema de fechas anteriores (García Castaño et al. 2000 y García Castaño y Pulido 1993). Más recientemente Terrén (2005) presenta un panorama de las relaciones entre inmigración y diversidad cultural en la sociología de la educación.

³ Dicho Centro de Documentación cuenta en la actualidad (septiembre de 2007) con los siguientes fondos: 2.577 monografías, 4.656 artículos de revistas, 1.821 documentos no publicados y 147 tesis doctorales (sólo de universidades del Estado español).

⁴ Agradeciendo especialmente la colaboración obtenida en el trabajo documental de Elisabeth Gómez, Emilia Barrio, Eva González, Juan de Dios López, Livia Jiménez, Maryam Mohebatzadi, Pepe Castilla, Rocío Peco, Toñi Olmos y Yanet Lorenzo, personal investigador del Laboratorio de Estudios Interculturales.

⁵ Hemos identificado en España un total de 271 tesis leídas desde 1990 hasta 2006. Ochenta tratan temas relacionadas con educación e inmigración y 71 de estas últimas se centran en espacios escolares. Nosotros hemos utilizado 44 de estas últimas.

científica y de su producción literaria en España. Nuestra humilde pretensión es sólo «organizar» este campo de estudio a partir de las temáticas más recurrentes en las publicaciones científicas en España que relacionan escuela e inmigración. Por esta misma razón, dejamos para otro momento el contextualizar este conjunto de investigaciones en los cambios sociales y culturales producidos en España, fruto entre otras razones de las nuevas dinámicas demográficas, y en especial los cambios en el sistema educativo.

Presencia y distribución del «nuevo alumnado» en las escuelas

Buena parte de las investigaciones y trabajos dedicados al «nuevo alumnado» comienzan destacando la presencia de población inmigrante extranjera en las escuelas y manifestando su relativo crecimiento en los últimos años, para posteriormente argumentar la necesidad del estudio de este colectivo en esos contextos. Sin embargo, carecemos, a nivel estatal de trabajos específicamente demográficos, en donde se analice la evolución, se contrasten los datos históricos y, sobre todo, se profundice críticamente en las fuentes utilizadas que den solidez al verdadero carácter del fenómeno.

De cualquier manera, el CIDE ha desarrollado en los últimos años algunas aproximaciones globales donde se presenta una visión panorámica del proceso de incorporación al Sistema Educativo Español del alumnado extranjero desde 1991 hasta 2001 (CIDE, 2002) y donde se muestra la evolución del alumnado extranjero en el sistema educativo español desde 1991 hasta 2003 (CIDE, 2003a; CIDE, 2003b). Más recientemente (CIDE, 2005) ha publicado un estudio basado en el informe comparado realizado por Eurydice que contiene algunas actualizaciones estadísticas del fenómeno a partir de la explotación de los datos del Ministerio de Educación y Ciencia.

Todo ello no hace sino indicarnos que el fenómeno está claramente percibido, y no sólo el de la presencia de población extranjera en España denominada «inmigrante», sino el de su presencia en la escuela. Como muestra de esta percepción puede citarse el hecho de que el propio Consejo Económico y Social del Reino de España en su informe anual de 2002 ofreciera información detallada sobre escolarización de alumnado extranjero en los distintos niveles educativos (Consejo Económico y Social, 2003), llegando a conclusiones muy claras sobre la importancia demográfica y socio-cultural del fenómeno: 1) disminución del alumnado autóctono y crecimiento del

alumnado extranjero, 2) importante presencia del alumnado extranjero en los niveles de educación obligatoria, 3) disminución del alumnado universitario en general y escasa presencia de los extranjeros, 4) mayor concentración del alumnado extranjero en la red pública.

Explotaciones más críticas de estos datos son las realizadas por el Colectivo IOÉ (2002a y 2000b), matizando los datos demográficos según género y haciéndonos ver cómo bajo ciertas etiquetas («extranjero») se ocultan otras situaciones. Nos advierte que al abusar de «enfoque no hacemos más que contribuir a la construcción social (etnocéntrica) de una entelequia -el «colectivo inmigrante»- que no existe más que en la visión uniformizadora de los autóctonos y de las instituciones estatales» (Colectivo IOÉ, 2002a, p. 47). Continúan diciendo que de mantenerse las actuales dinámicas demográficas y migratorias, la presencia de alumnado de origen extranjero puede constituir un paliativo a la disminución de matrículas de alumnado autóctono (Colectivo IOÉ, 2002a, p. 46), como también apuntan Pérez, Álvarez y Chuliá (2004). También son críticos con algunos análisis estadísticos y proponen alternativos los trabajos de Fernández Enguita (2003) y Carrasco (2003).

La presencia de los nuevos escolares en Comunidades Autónomas y sus provincias

En Andalucía, encontramos desde descripciones que realizan las propias autoridades educativas de la evolución del fenómeno (Martínez, 2002 y Bodas, 2003), hasta informes que destacan el crecimiento de dicha población, y la tendencia a seguir haciéndolo (Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía, 2001). Pero también en Andalucía existen estudios críticos y no sólo descriptivos, como la serie de trabajos de Capellán de Toro (2003) y de García Castaño et al. (2002a, 2002b y 2005). Ellos presentan de manera amplia los datos de evolución de la población extranjera inmigrante en Andalucía junto con la escolar⁶ y concluyen que «la categorización de los alumnos en función de su nacionalidad no sólo es un instrumento cuantificador de las diferencias sino que finalmente se convierte en el dispositivo discriminador de aquellos alumnos incluidos y excluidos en el ámbito de la denominada educación intercultural en las escuelas» (García Castaño et al, 2005, p. 40).

⁶ Una descripción igualmente crítica en Andalucía es la de Aparicio (2003).

En las provincias andaluzas tenemos los estudios de Jiménez Gámez (2002) en Cádiz, Marín Díaz (2006) en Córdoba, Pérez Sola (2006) en Jaén, Martín Rodríguez (2005) y Sánchez Núñez (2006) en Granada, y, por último, Ortiz Cobo (2006) en Almería⁷.

En Baleares, es el estudio de Vallespir y Morey (2004) el que presenta una descripción más detallada de la presencia de población inmigrante extranjera en el sistema educativo, en este caso comparándola con los datos del Censo de Población de 2001.

En Cataluña, destacamos los informes de Aja Fernández et al. (2001 y 2002) donde se presentan los datos⁸ correspondientes a la inmigración extranjera en los niveles educativos no universitarios, atendiendo a los países de procedencia y a la titularidad del centro escolar. Por provincias catalanas tenemos los estudios de Carrasco et al. (2000) en Barcelona⁹ y de Brunet et al. (2005) en Tarragona.

En Galicia es Goenechea (2001) quien nos describe la distribución y perfiles del alumnado extranjero escolarizado, destacando el hecho de que en la mayor parte de los centros gallegos no hay ningún alumno extranjero escolarizado, tan sólo se localizan en el 23,7% de todos los centros que componen el sistema educativo gallego.

En Madrid la descripción más importante la tenemos en García Fernández et al. (2002).

En Navarra es el estudio de Liberal y García (2003) el que nos caracteriza la población inmigrante extranjera en edad escolar con datos del lugar de procedencia, niveles educativos previos, lenguas que hablan, etc.

En Murcia, contamos con el estudio de Gómez (2003) donde se describe una caracterización cuantitativa del proceso de escolarización de alumnado inmigrante extranjero y su distribución territorial y con el estudio de Pelegrín García (2003).

Montes Pérez (2004) comenta el aumento de la población escolar inmigrante extranjera en Castilla y León, apuntando el desigual crecimiento según la provincia.

Por último, en el País Vasco es el trabajo de Etxeberria Balerdi (2002a y 2005) el que ofrece datos sobre el porcentaje de escolarización, lugar de origen, situación socioeconómica, cultura y lengua materna, y condiciones familiares, concluyendo con la referencia a la concentración de alumnado extranjero sobre todo en centros públicos.

⁷ Aporta una serie de datos demográficos, obtenidos de diversas fuentes, acerca de la población extranjera en general y en particular de la población escolar en Andalucía centrándose en la provincia de Almería.

⁸ Datos que deben complementarse con los de Carbonell et al. (2002) que denuncia la dificultad para obtener información fiable.

⁹ Las autoras hablan de tres características para referirse al fenómeno migratorio: la concentración de alumnado inmigrante extranjero en determinados centros, el surgimiento de un proceso de dualización del sistema escolar (alumnado inmigrante extranjero en centros públicos mientras el alumnado autóctono en centros privados o concertados) e invisibilización de otras minorías autóctonas (población gitana).

La reiterada llamada a la concentración del «nuevo alumnado» en las escuelas

El conjunto de los estudios ya reseñados coincide en la localización del alumnado inmigrante extranjero concentrado en determinados lugares: los centros públicos¹⁰. Dos son los tipos de explicaciones a esta concentración: los estudios que se inclinan por justificaciones culturalistas, incluyendo las religiosas y socioeconómicas¹¹, y otros que ven la causa de este fenómeno en la falta de recursos económicos de las familias de estos «nuevos escolares» para acudir a centros concertados. Aunque lo que todos los estudios reflejan es la dualización del sistema educativo obligatorio según titularidad del centro escolar, reflejado en la diversidad de nacionalidades en aquellos que identificamos como «públicos» y en la ausencia de tales nacionalidades en los llamados «privados-concertados».

A nivel estatal, el problema fue detectado hace algunos años si atendemos al Consejo Económico y Social en su Informe de 2001¹². En él se proponía, entre otras, las siguientes líneas de actuación para tratar el fenómeno descrito: 1) tomar medidas que evitasen la concentración, en determinados centros de la red pública, de alumnado calificado como de compensatoria educativa, 2) y diseñar mecanismos específicos para la reserva de plazas de este alumnado en la red de centros privada-concertada. Pero anteriormente diversos investigadores ya habían planteado el mismo problema. Aja (2000) señalaba esta concentración espacial de alumnos inmigrantes extranjeros en determinados centros educativos y en determinados barrios, así como la huida de alumnos autóctonos a escuelas «sin inmigrantes». El mismo autor explicaba que la

⁽¹⁰⁾ Muñoz López (2001) afirma que la escolarización de estos inmigrantes se efectúa normalmente en centros públicos localizados en el extrarradio o en zonas marginales y degradadas de las grandes urbes, en las que ya existían núcleos de población con dificultades, generalmente población gitana.

⁽¹¹⁾ Juliano (2002) apunta a la influencia de las circunstancias socioeconómicas de las familias de dicho alumnado a la hora de decidir el centro donde escolarizar a sus hijos e hijas: «... tienden a asistir a las escuelas de los barrios en que residen, y en virtud de sus escasos recursos económicos tienden a acumularse en zonas degradadas, con pocos servicios y alto nivel de conflictividad» (Juliano, 2002, p. 494).

⁽¹²⁾ Utilizando fuentes internacionales y nacionales Avilés Martínez (2003) también confirma esta «segregación escolar»: «En la actualidad es más patente una separación segregada del alumnado en dos redes, una pública gratuita, democrática en los accesos y elección del profesorado, abierta a todo el alumnado y con vocación de compensación de desigualdades; y otra privada concertada que no posee elementos democráticos en la elección de su profesorado, que cada vez más establece filtros de tipo económico y de ideario religioso para seleccionar al alumnado, y que tiene, en general, una clara vocación de educación de las elites» (Avilés Martínez, 2003, p. 197).

Pero el fenómeno de la concentración es confirmado en otras investigaciones más locales. Bruquetas Callejo (2004), observa de manera destacada la concentración de la población escolar extranjera en determinados centros públicos. Galvín (2003) también muestra el mismo dato preocupante de la concentración de la población escolar en centros públicos, a la vez que describe su heterogeneidad como grupo. Tomassini y Lecina (2004) apuntan la situación de segregación y guetización escolar en el que se encuentra la mayoría del alumnado extranjero.

desigual distribución viene motivada porque las Comunidades Autónomas¹³ no han desarrollado políticas públicas destinadas a prevenir la situación¹⁴. Apunta que la supuesta «libertad de elección de centro» está limitada en cierto sentido a criterios de planificación educativa y de educación compensatoria que fija la Administración autonómica (Aja, 2000, p. 72).

Por su parte, Sánchez Núñez (2006) pone de manifiesto una situación similar para el contexto andaluz y observa como esta distribución en centros públicos y privados también presenta diferencias según la procedencia del alumnado extranjero, algo que trata de explicar por motivos culturalistas (religión), aunque reconoce que no sirve para todo tipo de contextos tal explicación.

Pero la apreciación de dualización del sistema educativo no es exclusiva de los anteriores estudios mencionados. El Colectivo IOÉ (2002a) confirma que la tendencia de los autóctonos es «moverse» hacia los centros privados, mientras que la de los hijos de inmigrantes se dirige más hacia los de titularidad pública. Aspecto que le permite sentenciar a Fernández Enguita (2003) que la escuela estatal se va convirtiendo, con más prisas que pausas, en la escuela de los pobres. Y aclara cuál es el motivo y la necesidad de tal manera de proceder: la construcción de la diferencia pues «... donde ya no es posible diferenciarse verticalmente (...), se busca una diferenciación horizontal ...» (Fernández Enguita, 2003, p. 249).

La huida de las poblaciones autóctonas de los centros públicos donde se escolariza alumnado inmigrante, tiene mucho que ver con lo que Franzé (2003) llama visión «culturalista» de la inmigración; lo que hace que se conciba a los niños de origen inmigrante como portadores de una diferencia cultural atribuida a lo étnico, lo que los visibiliza 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.

Aunque quizá este problema deba leerse con otro tipo de perspectiva. Un estudio de Aramburu (2005) sobre un barrio de Barcelona y su población extranjera nos pone sobre esta pista. Llega a la conclusión de que no hay en las estadísticas una correlación entre disminución autóctona y presencia inmigrante, aunque el argumento que circula en los medios de comunicación y entre padres y madres del distrito es otro: la imagen

¹³ Claret (2004) aclara que las concentraciones de alumnado extranjero en determinados centros, se consideraron un error por parte de la Administración educativa ya desde 1994, elaborándose en ese año una circular que consideraba desaconsejable un número de alumnado extranjero superior al 15%.

¹⁴ Blanco Puga (2002) también observa en estas concentraciones la falta de intervención por parte de las administraciones públicas a la hora de compensar esta distribución desigual.

del alumnado inmigrante como grupo que degrada la escuela asociándola al conflicto y la violencia. Todo ello explica la dualización de la que hemos hablado, más que el simple hecho de la presencia de población extranjera frente a población autóctona.

Esto no hace si no advertirnos de la necesidad de mirar el fenómeno en su complejidad y no sólo en su expresión de acontecimiento inmediato, sin dejar de reiterar lo que en apariencia se refleja como una «dualización del sistema escolar». En esta línea, Carrasco y Soto (2000) al analizar los discursos sobre la concentración escolar de estas poblaciones, denuncian cómo los medios de comunicación están interviniendo para crear falsas ideas sobre el fenómeno de la concentración asociando al alumno extranjero con la escuela pública y los guetos.

Se entenderá entonces la defensa de estudios micro de este fenómeno. En esta línea es necesario citar el trabajo de Carbonell, Simó y Tort (2005) que hacen un seguimiento del proceso de reparto del alumnado de origen inmigrante para así evitar la formación de guetos en Vic (Barcelona), mostrando las reacciones iniciales de rechazo y el éxito del proceso organizativo y del resultado pedagógico final.

De la acogida a la aparición de diferentes tipos de aulas especiales para atender al «nuevo alumnado»

Sobre el fenómeno de la «acogida» contamos con muchas propuestas de «cómo se debe hacer» y de «qué se hace», sin embargo, hay que destacar la escasez de análisis y estudios de tales dinámicas. A pesar de eso podemos realizar una serie de consideraciones sobre esta cuestión.

Essomba (2006) destaca una serie de aspectos que pueden determinar los procesos de acogida: la incorporación tardía, la lengua, la tensión entre culturas escolares, la tensión entre cultura escolar y cultura familiar y el factor económico. A los que añade los condicionantes de la propia sociedad receptora, destacando el grado de apertura del centro al entorno y la actitud receptiva del conjunto de la comunidad educativa¹⁵.

¹⁵⁾ Podemos encontrarnos con una cierta pluralidad en lo relativo a las recomendaciones para el diseño de planes de acogida. Desde las posturas que defienden que todo centro debe contar con un «plan de acogida para el alumnado recién llegado» (Molina, 2002), hasta la defensa de que se trata de un plan dentro de un programa más global de educación en valores (Cabrera, 2003). Muy similar a este último planteamiento es el de Martín y Perdiges, (2001) que desarrollan tres programas complementarios en la atención escolar a la población inmigrante extranjera: programa de acogida, programa de valores y programa de centros de interés interculturales.

Esta referencia a la comunidad educativa nos parece de especial importancia y son más autores quienes lo resaltan. Cabrera (2003) insiste en la implicación global de la comunidad educativa, esto es, el profesorado, las familias y al propio alumnado. En fin, una actitud hacia el proceso de acogida Montón (2002) que permita el reconocimiento de los derechos individuales y una práctica educativa que incluya también un compromiso de lucha contra la exclusión. Insisten en ello Garreta y Llevot (2004) cuando mencionan la importancia en los planes de acogida de la comunicación entre familia y escuela.

Algunos plantean estrategias de conexión entre comunidad (familia) y escuela. Miró (2003) defiende la creación de la figura del tutor de acogida (uno para cada ciclo), del compañero de acogida, y de la incorporación de la figura del mediador. Esta última, reclamada también por García Fernández (2002).

Pero el tema de la acogida tiene otras aristas. Navarro Sierra (2003) nos indica que la mayoría de los centros educativos no están preparados para que se produzca adecuadamente la acogida y en especial cuando se debe dar fuera de los plazos establecidos para la matriculación formal. Lo que pone de manifiesto la necesidad de otorgar cierta flexibilidad a la organización de los centros escolares y en concreto a los planes de acogida (idea compartida por Martínez, 2001; Navarro Barba, 2002; Fernández Enguita, 2001; Trujillo Sáez, 2004; Yanes Cabrera, 2002; Lombarte Bel y Nuri Serra, 2004 o Vallespir Soler, 2004).

Desgraciadamente no encontramos muchas referencias en los estudios consultados sobre el propio desarrollo de la «acogida». En este sentido, es decisiva la valoración que se hace de este «nuevo alumnado» para su ubicación en la estructura escolar. Son importantes no sólo los mecanismos que se despliegan en forma de instrumentos para tales valoraciones, sino también las propias concepciones que se tienen del otro, de sus conocimientos, aprendizajes y de sus posibles aportaciones a la realidad escolar en la que se incorpora (Paludárias, 2001). Así, este alumnado se ha convertido en el paradigma de la diversidad cultural, y las estrategias diseñadas y puestas en marcha por la escuela pueden definirse como estrategias de visibilización de la diversidad en términos de diferencia. Para García y Granados (2002), la creencia y la práctica de que ante la diversidad el tratamiento que debe seguir es el de la especificidad no hace sino abonar los criterios de exclusión por guetización simbólica y alimentar cierta xenofobia institucional hacia los extranjeros.

Aulas especiales para atender al «nuevo alumnado»

Los estudios en este terreno, aunque también escasos y en mucho casos descriptivos cuando no propositivos, se han detenido en especial en las críticas a la medida. Desde

quienes lo consideran una medida segregadora que en nada favorece la integración de los «nuevos escolares», hasta quienes entran en el conocimiento de su funcionamiento y cuestionan el tiempo de permanencia y la mayor o menor ausencia de contacto de estos escolares «especiales» con su aula de referencia a la que suele denominarse «aula normalizada».

Las dos modalidades más conocidas de «aulas especiales» para atender y acoger a alumnado inmigrante extranjero en la escuela son los Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE) en Cataluña y las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía, aunque ya se han extendido por todo el Estado español las aulas «especiales» para este «nuevo alumnado» centradas en la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela.

Por suerte contamos ya con dos tesis doctorales que además de describir la experiencia hacen una cierta valoración de la misma. En el primer caso, Peralta (2000) refleja la realidad escolar del alumnado marroquí que asiste a un instituto de Enseñanza Secundaria y describe con detalle los TAE¹⁶. El estudio pone de relieve que la «escuela multicultural» es un *desideratum*. En el segundo caso, Ortiz (2005) describe las ATAL de la provincia de Almería¹⁷ destacando cómo la lengua, su promoción y uso son utilizados como sistema de discriminación, haciendo una valoración del discurso integrador que les rodea y las prácticas segregacionistas que pueden estar desarrollándose.

En alguna de las descripciones de estas aulas podemos encontrar su justificación. Pérez y Pomares (2002), explican que el motivo de estas aulas el desconocimiento de la lengua de la escuela por parte de los inmigrantes extranjeros¹⁸. Por ello existe quien las defiende (Feria, 2002) al argumentar que son nexos entre un mundo de exclusión social y un entorno de integración escolar. Pero lo que más abunda son los detractores de la medida por su carácter segregador. Quintana (2003) explica que lo deseable es que el alumnado inmigrante salga lo menos posible del aula ordinaria. Palaudárias (2001) y Carbonell et al. (2002) nos plantean el riesgo del aislamiento de este «nuevo alumnado». Tal aislamiento no hace sino influir en la dificultad para las relaciones entre autóctonos y «nuevos escolares». Bonal (2004) critica la medida al dificultar la

¹⁶ Otra descripción detallada de estas aulas especiales la encontramos en Roig Queralf y Chavarría Panisello (2003), aunque el actual Gobierno de la Generalitat de Cataluña ya ha sustituido estas aulas por un Programa de Cohesión Social.

¹⁷ De esta misma provincia tenemos una detallada descripción de estos dispositivos escolares denominados ATAL. Cara Rodríguez (2003) explica su funcionamiento, contexto, características y objetivo.

¹⁸ En esta línea, Montón Sales (2003) estudia los mecanismos de aprendizaje de la lengua y la adaptación de los contenidos curriculares para favorecer el paso del aula de acogida a la clase ordinaria.

socialización del alumnado inmigrante extranjero con sus compañeros de clase, como amplia Jiménez Gámez (2004) al entender que es a través de los compañeros como se aprende la lengua. Crítica compartida por Roca, Úcar y Massot (2002):

Las clases homogéneas de aprendizaje han de devenir sólo un mito si no queremos enviar hacia una activa discriminación amplios contingentes de nuestros adolescentes, entre ellos naturalmente, a la mayoría de alumnos inmigrantes y a la casi totalidad de estudiantes de incorporación tardía al sistema educativo (Roca Casas, Úcar y Massot, 2002, p. 254-255).

La(s) lengua(s) en la escuela

La llegada de alumnado extranjero inmigrante a las escuelas españolas que, mayoritariamente tiene lenguas familiares diferentes a la lengua vehicular de éstas, ha planteado nuevos retos y, obligado a cuestionar aspectos que aparentemente estaban «resueltos» en el sistema educativo español. En este marco multicultural, todavía se siguen apreciando resistencias a la aceptación de la heterogeneidad cultural, lingüística y de identidad. Así lo manifiesta Mar-Molinero (2001):

Casi siempre el sistema educativo estatal ha ignorado deliberadamente a sus minorías, como parte de una política explícita encaminada a la creación de naciones y de un interés por la unidad monocultural. (...) los niños pertenecientes a comunidades minoritarias ingresan en el sistema educativo y acaban siendo tratados como extraños debido al factor más obvio e inmediato que es la inhabilidad para poder utilizar su lengua materna y la necesidad de comunicarse en un idioma que desconocen (Mar-Molinero 2001, p. 80).

Para abordar esta diversidad lingüística, las diferentes comunidades autónomas han llevado a cabo diversas actuaciones dentro de programas llamados de «educación intercultural». La creación de «aulas especiales» ha sido la medida más generalizada. Esta cuestión, se recoge en la propia legislación educativa, donde se vincula el dominio de la lengua vehicular de la escuela con la integración social y cultural de este «nuevo» alumnado (Aguaded, 2005). Tarrés (2004) lo indica:

En definitiva, la Ley de Calidad de la educación sigue la pauta marcada por el Documento de Bases para una Ley de Calidad de la educación en el que, en sus superficiales referencias al fenómeno de la inmigración, afirmaba que «un primer paso imprescindible es reforzar el aprendizaje lingüístico, para facilitar en el menor tiempo posible que los niños en esas situaciones desarrollen adecuadamente su proceso educativo». Se observa, pues, que la voluntad declarada de integración de los inmigrantes en el sistema educativo pasa decididamente por el tema lingüístico (Tarrés, 2004, p. 7).

No falta investigaciones que ponen en duda tal relación, como Soto (2000), que cuestionan la creencia de que la distancia lingüística puede expresar el grado de dificultad para la integración. Pero el tema central que se aborda desde las investigaciones consultadas no es tanto el grado de integración relacionado con el dominio de la lengua, sino el de tratar de entender cómo se aprende la segunda lengua en la escuela y cuáles son los procesos que intervienen en dicho aprendizaje. Aunque se debe destacar que en esta posición de entender «cómo se aprende...» lo que muchos estudios detectan es la necesidad de vincular las enseñanzas a los contextos significativos de producción.

Actualmente las «aulas especiales» creadas para enseñar la lengua vehicular se centran en contenidos estrictamente lingüísticos, y este hecho, como comenta Carcedo (2000) no es suficiente, pues es necesario que el alumnado se familiarice con todo el universo cultural que circunda a la lengua. Además, es necesario considerar tres dimensiones que plantea Carrasco (2001a) para entender el funcionamiento y los resultados de los procesos de aprendizaje de la lengua vehicular por parte de la población inmigrante y de las minorías: la distancia lingüística, las jerarquías lingüísticas según la posición de cada grupo social y las situaciones de uso de las diversas lenguas. Siendo siempre conscientes, y como apunta Vila (2002), que la diversidad de situaciones con las que nos encontramos condicionan dichos procesos de enseñanza y aprendizaje.

... ni es igual haber nacido aquí que venir de fuera, es decir, estar en contacto con las lenguas de aquí desde que has nacido y encontrarte con esas lenguas en la escuela, que no haber tenido ningún contacto previo (Vila, 2002, citado en Morollón, 2002, p. 94).

Así, son muchos los estudios que destacan la importancia de prestar atención a cuestiones no estrictamente lingüísticas en el proceso de aprendizaje de una segun-

da lengua (Carrasco, 2001b), como son el reconocimiento de la diversidad en el aula, la atención a las relaciones que se establecen entre el alumnado o la valoración del bagaje lingüístico y cultural del alumnado extranjero¹⁹. Factores que, como afirma Vila (2000a y 2000b), aumentan su autoestima y facilitan su integración²⁰.

En el fondo estos estudios no hacen sino insistir sobre la necesidad de plantearse la posibilidad de una escuela multilingüe si se está dispuesto a reconocer una escuela multicultural. Es decir, reconocer la diversidad, valorar el capital cultural del que son portadores todo el alumnado y especialmente el procedente de la inmigración extranjera; pero esto sólo puede llevarse a cabo, como afirma Vila (2000b), modificando los prejuicios y los estereotipos relacionados con esta población.

La escuela se construye así como un espacio fundamental cuando se trata de fomentar una imagen positiva y una alta autoestima entre el alumnado inmigrante, por lo que es indispensable considerar sus diversas lenguas y hacerlas presentes en las aulas (Sierra y Lagasabaster, 2005). De esta forma, la influencia y los esfuerzos que realicen tanto el profesorado como el resto de profesionales implicados en la escuela para crear una atmósfera segura, de aceptación y motivación para los alumnos de minorías lingüísticas, contribuirá sin duda a su desarrollo lingüístico y a su integración (Martín, 2000). Y en la creación del escenario adecuado para tal aprendizaje de la segunda lengua el papel del profesorado será clave, y algunos denuncian el hecho de que éste desconozca las lenguas de los nuevos escolares (Vila, 2000b). En este sentido García Ortiz (2006) justifica, para el caso de alumnado marroquí, la importancia de este conocimiento lingüístico.

La preocupación por saber qué hacer no sólo con la lengua nueva que deben aprender estos escolares, sino también con las lenguas que ellos aportan, ha centrado otra parte de los estudios consultados²¹. Pero tampoco faltan trabajos dedicados mayoritariamente a las cuestiones que nosotros identificamos como pedagógicas y que sin

¹⁹⁾ Parece claro que no debemos olvidar que en lo relativo al aprendizaje de una nueva lengua, no todo está en la escuela; según Siguán (2000) el desconocimiento de la lengua y de los contenidos escolares por parte de las familias del nuevo alumnado así como la situación socioeconómica en la que dicha población se encuentre, también influyen en los procesos de aprendizaje; algo que apoya Arenas (2002) de la siguiente manera: «... a menudo los alumnos inmigrados no llegan a conseguir una competencia lingüística con programas de inmersión en la lengua porque tienen un handicap: la marginación social» (Arenas, 2002, citado en Morollón, 2002: 98).

²⁰⁾ Vila (2000a) afirma que si tenemos en cuenta que el aprendizaje de la lengua está en relación con la participación activa del aprendiz en las relaciones sociales con sus pares tanto en el ámbito escolar como extraescolar, cualquier política que promueva la segregación de este alumnado de las aulas ordinarias para cursar contenidos lingüísticos u otros al margen del resto del alumnado dificulta la posibilidad de su incorporación a la lengua de la escuela.

²¹⁾ En este sentido resulta interesante mencionar la investigación de Broeder y Mijares (2003) en Madrid dentro de la European Cultural Foundation, con el objetivo principal de evaluar la vitalidad y el estatus de las lenguas utilizadas por los alumnos de origen inmigrante en las escuelas. Las autoras sugieren algunos principios para diseñar las políticas lingüísticas de las escuelas de educación primaria como introducir en el currículo el aprendizaje de tres lenguas para todo el alumnado o establecer programas nacionales de trabajo para las lenguas prioritarias con la intención de desarrollar tanto los currículos escolares, como los métodos de aprendizaje y los programas de formación del profesorado.

duda deben sumarse a lo planteado en este apartado. Son las referencias a las relaciones entre aprendizaje de la «nueva lengua» y momento de incorporación a la escuela del «nuevo alumnado». Y en este punto encontramos posturas contradictorias. Vila (2000a) considera que si el alumno se incorpora tardíamente al parvulario o a la etapa de educación primaria, las dificultades para aprender la lengua vehicular son menores que si se incorpora en la educación secundaria obligatoria; por el contrario, Maruny (2002) afirma que lo que realmente influye no es la etapa en la que se incorpora, sino el grado de escolarización previa.

Quizá el problema, no esté tanto en el dominio o no de la lengua vehicular ni en el momento de llegada, sino en las bases sobre las que se ha construido un sistema educativo -monolingüe y monocultural- que, planteando objetivos de etapa iguales para todo el alumnado²², pretende homogeneizar a una población cada más diversa en lo cultural y con ello en lo lingüístico.

Las otras lenguas, las de origen, en la escuela que recibe al nuevo alumnado

Dentro de la educación intercultural, los programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen (ELCO) ocupan un papel importante. Aunque este tipo de programas se puso inicialmente en marcha por motivos relacionados con la idea del retorno de los inmigrantes extranjeros a sus países de origen, hoy este argumento se deja a un lado para enfatizar el valor y la importancia de la enseñanza de la lengua materna de este nuevo alumnado en la escuela de acogida con el fin de que no pierda su conexión con su cultura de origen. Sin entrar ahora en detalle sobre las razones que han movido a muchos países europeos a implantar dichos programas²³, hemos de constatar que en el caso español los programas más vertebrados son los de lengua y cultura portuguesa y los de lengua y cultura marroquí.

Sobre el programa ELCO marroquí, Laura Mijares es una de las investigadoras más preocupadas por el tema²⁴, así realiza una descripción detallada del mismo en Mijares

²² Vila (2000b), entiende que las dificultades se sitúan en los objetivos que se plantea de hecho el sistema educativo en cada etapa y no tanto en las posibles dificultades individuales.

²³ Como nos indica Mijares (2002), en el contexto europeo general el objetivo de la escuela consistió en elaborar una política educativa que conjugara dos aspectos distintos: ofrecer una educación que forme a ese alumnado para vivir en el país de destino pero también debía proveerles de las herramientas necesarias para poder reincorporarse en sus países de origen en caso de retorno. Es en este contexto cuando surge el programa ELCO, promovándose desde la Comunidad Europea la organización de distintos programas.

²⁴ No podemos olvidar las aportaciones en este campo de Adela Franzé, que, aunque en estudios anteriores, se presenta muy crítica con los programas ELCO. Véase Franzé y Damen (1999) y Franzé (1999).

(2004), estableciendo que la organización, gestión y presupuesto del programa dependen de Marruecos, lo cual indica que su existencia se fundamenta, sobre todo, en la relación diplomática entre España y Marruecos. Esta autora ha sido muy crítica con la puesta en práctica del programa ELCO marroquí, pues éste no enseña la lengua materna de los niños marroquíes (dialectos marroquíes y bereberes), sino el árabe estándar (Mijares, 2000). Además no existe un programa que defina los contenidos de la llamada «cultura marroquí» que ha de enseñarse.

Sobre el programa de lengua y cultura portuguesa contamos con la detallada descripción de Etxeberria Balerdi (2002b), el cual indica como aunque para la elaboración del programa se tuvieron en cuenta cinco criterios: principio de integración, educación para todos, educación bilingüe, incorporación al currículo y participación externa; en la práctica existen muchas carencias relacionadas con la poca implicación de los centros y la desvinculación de la comunidad educativa en estos programas.

Así, las valoraciones generales que existen sobre ambos programas coinciden en afirmar que en general estos han fracasado por diversos motivos. Uno de ellos, el más importante para Timaltine (2003), es que los países de acogida no supervisan los contenidos y didácticas de estos programas porque les resulta más cómodo y barato.

Familia vs. escuela: binomio de la integración

La relación familia-escuela es, según muchas de las investigaciones, uno de los factores más importantes en la integración escolar de este alumnado. Son varios los estudios que podemos mencionar para avalar inicialmente tal defensa: Madruga Torremocha (2002) habla de la familia como un factor más que influye en la integración²⁵; Aparicio y Veredas (2003) explican la influencia del entorno familiar en las condiciones de integración escolar de los menores de origen extranjero²⁶; Essomba (2006) defiende también la importancia de la familia en la escolarización de los hijos

⁽²⁵⁾ Madruga Torremocha (2002) concluye que entre los factores que más inciden en la integración de los niños extranjeros en el sistema educativo español son: el idioma, la nacionalidad o área de origen, los hábitos del país de origen, la familia y la relación que estos niños mantienen tanto con los niños autóctonos como con los profesores.

⁽²⁶⁾ Según Aparicio y Veredas (2003), esta influencia del entorno familiar en las condiciones de integración escolar de los menores de origen extranjero está condicionada por diferentes variables entre las que destacan: el nacimiento en España o emigración familiar, o la reagrupación del menor posterior a la emigración de los padres, nivel educativo de los progenitores, condiciones laborales y económicas de éstos, monoparentalidad de hecho y el carácter de las redes sociales de los padres.

e hijas de familias inmigrantes²⁷ y Comas y Coll (2002) apuntan que el papel de la escuela es fundamental en la integración del «nuevo alumnado», pero no por sí solo.

Relaciones y representaciones familiares desde la escuela

Algunos investigadores consideran que las familias inmigrantes son construidas desde la escuela, por el desinterés por la escolarización de sus hijos e hijas y la responsabilidad de los resultados que sus hijos e hijas obtienen en la escuela. Pàmies (2006), cuando analiza las ideas que tiene el profesorado de las familias marroquíes, encuentra que la mayor parte eran construidas desde el desinterés por la escolarización de sus hijos e hijas. De todas formas, la mayoría de los estudios se centra en la influencia que puede tener tal relación familia-escuela en el llamado éxito/fracaso de los «nuevos escolares» y, sobre todo, en los niveles de participación de las familias en la vida de la escuela.

En el primer aspecto -éxito/fracaso- ya nos recuerda Garreta cómo la propia legislación se hace eco de la importancia de tal relación familia-escuela y así, en la Resolución del 20 de mayo de 2001 que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes de educación primaria y secundaria de Cataluña, se afirma que la colaboración y la participación de las familias es imprescindible para alcanzar unos mejores resultados educativos (Garreta, 2007). Como nos recuerda Regil (2001), se suele considerar esta falta de relación con las escuelas por parte de las familias como signo de desinterés por la educación de sus hijos, e insiste en cómo estas construcciones sirven para responsabilizar a los padres de los resultados académicos de sus hijos e hijas. Así, muchas veces se termina acusando a padres y madres del fracaso escolar de sus descendientes²⁸.

Pero no faltan miradas más complejas al fenómeno. Besalù (2003) considera que los factores familiares que contribuyen al éxito escolar de los hijos e hijas de familias inmigrantes son más o menos los mismos para los alumnos de origen autóctono:

Los factores familiares que más pueden contribuir al éxito escolar de sus hijos e hijas son esencialmente: el ofrecimiento de un entorno estable, ordenado y

²⁷ Essomba (2006) argumenta que la acogida de este alumnado no se debe realizar en función de ellos mismos como sujetos pertenecientes al centro escolar, sino considerando también el conjunto de contextos y sistemas en los cuales estos alumnos se desenvuelven. Eso significa tener en cuenta a sus familias, las entidades sociales del territorio, etc.

²⁸ Avilés nos recuerda que según el informe PISA el factor más determinante en las diferencias de los rendimientos de los jóvenes es su entorno socioeconómico (su «mochila familiar») (Avilés Martínez, 2003, p. 203).

afectuoso (...); una actitud positiva hacia la escuela, el profesorado y los aprendizajes escolares; unas expectativas realistas y optimistas a su vez a propósito del futuro personal y profesional de los hijos (...); y una actitud abierta hacia la sociedad de recepción, una disposición favorable al diálogo y al intercambio (Besalú, 2002a, p. 75).

El otro gran bloque de estudios tiene que ver con la participación de estas familias en la vida escolar. En este sentido, las familias inmigrantes tienen un protagonismo destacado en el discurso del profesorado, cuando hablamos del proceso de integración escolar de estos escolares. Para muchos profesores, según los estudios consultados, su participación en este proceso es vital, sin embargo, las relaciones entre estas familias y los centros escolares habitualmente no parecen ser tan fluidas²⁹.

Algunos estudios establecen diferencias de participación entre los padres inmigrantes según su nacionalidad, destacándose en casi todos ellos, las familias inmigrantes marroquíes como las que menos participan en las dinámicas escolares. Sin embargo, Regil (2001) apunta que la falta de implicación de algunas familias inmigrantes no se debe a su origen, sino a su situación de marginación. De hecho, esta falta de implicación se observa también entre familias autóctonas.

Desde las instituciones escolares se suele culpar exclusivamente de esta falta de participación e implicación a los padres y madres inmigrantes (Carrasco, 2003, p. 125). Pero algunas investigaciones muestran la otra cara de la moneda. Paludárias (2001) considera que la relación entre las familias y la escuela no es muy fluida algo que puede deberse a que las escuelas no están preparadas para establecer un diálogo con aquéllas.

El análisis de la participación de estas familias se hace más complejo. Soriano (2003) plantea que lo correcto es comparar participación de las poblaciones de inmigrantes con la participación de los padres y madres de los escolares autóctonos. En líneas generales parece que esta participación no difiere de la de los padres de los niños autóctonos, pero lo que sí cambia es la percepción que los profesores tienen de esta participación, como apunta García Ortiz (2006) los profesores consideran que los encuentros con las familias inmigrantes son poco fructíferos en comparación con los encuentros con los otros padres.

²⁹ No esta de más recordar aquí que cuando hablamos de participación de las familias en los centros escolares estamos hablando fundamentalmente de la participación de las madres de los escolares, tendencia que resulta mayor entre las poblaciones de inmigrantes extranjeros (Lanuza y Gortáez Díaz, 2005).

Analizando las razones de este bajo índice de participación en las familias inmigrantes, casi todas las investigaciones consultadas coinciden en apuntar la razón lingüística como la más importante y problemática. Una vez más, nos encontramos que las familias marroquíes son las que tienen más dificultades en este aspecto. Pero además de las razones lingüísticas, los estudios apuntan a otros factores: las circunstancias laborales, la desestructuración familiar, la concepción de la escuela como un lugar que les permite desentenderse por unas horas de los menores (Informe de la Defensora del Pueblo de Castilla La Mancha), la percepción que tienen las madres y los padres inmigrantes del hecho educativo, qué expectativas educativas y laborales tienen para sus hijas e hijos (Lanuza y Gortáez, 2005), la desinformación sobre el funcionamiento de los centros y el desconocimiento sobre la existencia y funciones de las AMPA (CEAPA, 2004).

Significados de las prácticas escolares y expectativas de las familias inmigrantes

La mayoría de las investigaciones apuntan que por lo general, las familias inmigrantes suelen valorar de forma positiva las escuelas y el trato recibido por el profesorado, al igual que las familias autóctonas (Besalú, 2003, Defensor del Pueblo 2003). Las diferencias en las expectativas las localizan Santos y Lorenzo (2004), en función de la variable nacionalidad. Según estos autores, los padres latinoamericanos consideran que el objetivo principal de la escuela es que sus hijos e hijas adquieran una cultura general y aprendan a cumplir con sus deberes. Por el contrario, las familias marroquíes creen que este cometido debe centrarse en preparar a los jóvenes para un empleo, sobre todo en el caso de los hijos.

En esta misma línea, García Fernández y Moreno (2000) también han constatado la existencia de bajas expectativas en las familias de determinadas procedencias, y señalan especialmente la procedencia marroquí. Sin embargo, otros estudios como el de Madruga (2002) defienden que aunque son los alumnos marroquíes los que más frecuentemente son citados por los profesores por su dificultad de continuar estudios no obligatorios, no hay que equiparar esta actitud con la cultura musulmana, pues la mayoría de estas familias son de baja extracción socioeconómica y educativa y las expectativas que tienen respecto a la educación de sus hijos son limitadas, como suele ocurrir con las familias en esta situación, independientemente de la cultura de origen.

Éxito y fracaso escolar: de los resultados que obtiene el nuevo alumnado en la escuela

Aunque en los últimos veinte años gran parte de la literatura científica sobre la presencia en la escuela de poblaciones migrantes hace alusión al éxito o fracaso de estos escolares, en España los estudios son todavía escasos como nos recuerdan Huguet y Navarro (2005). Los trabajos que hemos podido consultar nos hablan principalmente de las relaciones entre lo que aquí nosotros denominamos trayectorias y los contextos socioeconómicos de los escolares estudiados, los factores etnoculturales, los aspectos relacionados con la lengua y las condiciones de escolarización en los lugares de origen de aquellos escolares que proceden de una real migración.

Trayectorias escolares, contexto socioeconómico y lugar de origen

No son pocos los que coinciden en advertir que no es un problema de «los inmigrantes» o de sus hijos e hijas, sino más bien de la situación socioeconómica desigual en la que se encuentran los grupos minoritarios excluidos, entre los que se encuentran algunas poblaciones inmigrantes. Carrasco (2004) expone el modelo presentado por Ogbu, al que complementa con aportaciones críticas de otros autores como Gibson –sobre el concepto de acomodación asimilación– y Suárez Orozco –sobre la motivación del alumnado–, tratando de plantear una alternativa a explicaciones sobre el rendimiento escolar deficitario de alumnos que forman parte de grupos minoritarios, centradas en causas psicologizantes y en hipótesis culturalistas «... que camuflan las bases reales del problema» (Carrasco 2004, p. 45).

Una versión que en parte completa la anterior es la de aquellos que no encuentran elementos étnicos en las explicaciones de las trayectorias de los «nuevos escolares». En este sentido, Franzé (2000) hace referencia a la desigualdad en las oportunidades educativas, estudiando la importancia que se le atribuye a los factores etnoculturales en los procesos de escolarización³⁰. Así, muchos de los obstáculos educativos que encuentra el alumnado inmigrante trascienden ampliamente la cuestión del «origen».

Este conjunto de estudios no hace sino mostrar lo crítico del proceder cuando asociamos el llamado éxito/fracaso escolar con la nacionalidad de los escolares o la

³⁰ Idea que comparte Navarro Sierra (2003) al afirmar que el hecho de ser extranjero o de otra cultura no genera automáticamente desigualdad ni déficit escolar.

nacionalidad de sus padres (a eso que algunos llaman «su origen»). Resulta ilustrativo que algunos estudios nos muestren los peligros de tal proceder, como Massot (2001) y Fernández Enguita (2007), el cual indica que en la escuela se practica un claro «nacionalismo metodológico», que tiende a homogeneizar, clasificar y actuar con el alumnado según su nacionalidad o procedencia étnica.

Y es que, como nos recuerda Lovelace (2002), no todo está en la escuela. La autora entiende que la escuela es una parte muy pequeña de la sociedad y es ésta la que determina el éxito o fracaso del mencionado alumnado. Afirma que la correlación entre éxito (entendido como inserción laboral y en la ciudadanía) y entramado familiar de cada sujeto es absoluta, mientras que la influencia del centro educativo en la vida futura es mínima. Es en esta variable en la que encontramos un gran acuerdo explicativo, pues todos los estudios encontrados hacen referencia a las necesarias relaciones entre la escuela y la familia y la influencia de estas en los procesos educativos.

Una línea particular de esta relación entre familia y fracaso de los escolares la encontramos en los estudios que tratan de comparar las trayectorias escolares seguidas por los padres y madres y las seguidas por sus hijos e hijas. Así lo hace Aparicio (2004) y nos indica que los hijos de inmigrantes marroquíes y dominicanos no superan en su mayoría el nivel de estudios correspondientes a la escolaridad obligatoria. Pero, mientras que para los primeros, ello supone un avance considerable sobre el nivel alcanzado por sus padres; en el de los segundos, supone para la mayoría un estancamiento y, para una proporción significativa, un retroceso. Por otro lado, si lo comparamos con los jóvenes españoles vemos que en su mayoría tienden a superar con creces el nivel de educación alcanzado por sus padres. Ello implicaría que los hijos de los inmigrantes no estarían accediendo al sistema educativo de la misma forma que los nativos de su misma edad.

De nuevo la lengua para explicar el fracaso...

A pesar de las menciones ya realizadas en este mismo trabajo sobre el valor e importancia de la lengua vehicular de la escuela en la marcha de los escolares inmigrantes extranjeros, debemos comentar la existencia de algunos estudios que tratan de demostrar la relación entre esta lengua y el fracaso escolar.

Un estudio de Bullejos de la Higuera (2002) insiste sobre esta relación y argumenta que las causas más significativas del «fracaso escolar» de los estudiantes arábigos de la ciudad de Ceuta radican en la lengua materna del mismo, sanciona en el siguiente sentido.

Afortunadamente ya existen algunos estudios que comienzan a ofrecer evidencias empíricas de que el dominio de la lengua a la hora de explicar el rendimiento escolar no es un factor determinante –o por lo menos no el único, ni el más importante. Así, Fernández Sierra y Sánchez Moran (2003) en un estudio sobre la problemática didáctica que la escolarización del alumnado inmigrante lleva consigo en la provincia de Almería, dejan constancia de que el único problema didáctico no es el idioma (o el desconocimiento de éste), ya que si la cuestión se reduce solamente al idioma, se están obviando otros aspectos y factores de similar importancia para la adecuada escolarización de este alumnado: la existencia de un currículo hegemónico, el ambiente familiar, los estados de desarraigo personales y colectivos-familiares o las posibilidades de innovaciones pedagógicas.

Fracaso escolar: explicaciones multi causales

Aclaraciones más críticas de este fenómeno tratan de buscar explicaciones multicausales³¹. En esta línea argumental, las variables que hemos ido mencionando hasta ahora –lengua, retraso curricular y factores etnoculturales– son cuestionadas por Carabaña (2007). Indica que el alumnado inmigrante puede tener tres tipos de dificultades: la lengua, que se supera en unos meses; el nivel de llegada, que se supera según los alumnos con los mismos problemas que el retraso escolar de los autóctonos y la distancia cultural, sobre la que afirma que es irrelevante en la infancia, aunque puede surgir en la adolescencia. Este autor analiza los informes PISA (2000, 2003 y 2005) y comenta para el caso de España, que los inmigrantes, cuya lengua materna es el castellano, aprenden menos que aquellos cuya lengua materna no es el castellano, con independencia del nivel cultural de los padres, así pues esta diversidad significa que las explicaciones que se centran en la lengua y el tiempo de estancia no se pueden generalizar. Y lleva a buscar las razones de las diferencias en los países de destino: políticas de acogida, sistemas comprensivos o diferenciados, etc. Así contamos con una variable nueva, que el autor construye a partir de los datos de PISA 2005, y es la importancia del país de origen, más que el país de destino.

Son más los estudios que buscan modelos multicausales para las explicaciones del éxito/fracaso de estos escolares, pero algunos añaden nuevas variables que no habíamos

³¹ El fenómeno del éxito o fracaso escolar no puede reducirse a una sola variable, nos explica Escudero Muñoz: «... el fenómeno que estamos considerando no consiste en manifestaciones o procesos simples, ni es atribuible a factores, estructuras o dinámicas únicas y aisladas» (Escudero Muñoz, 2005, p. 14).

comentado con detalle hasta ahora. Es el Colectivo IOÉ (2003) el que concluye en su estudio sobre la distribución y trayectorias escolares diferenciadas, que los propios encuestados explican el fracaso escolar por los problemas de incorporación tardía en la escuela española, por la diferencia de nivel académico entre el sistema educativo español y el del país de origen; por los problemas idiomáticos, de comprensión y lenguaje y por la falta de cualidades o disposición del propio alumnado³². Entendiendo, al igual que Carabaña (2007), que el alumnado de origen inmigrante comparte muchas de las condiciones que determinan el éxito o fracaso escolar en el alumnado autóctono.

Pero existen otros estudios que basándose en evidencias empíricas, restan importancia a este factor. Pamiés (2006) comenta que los resultados académicos de los escolares de familias inmigradas marroquíes no derivan de forma necesaria del tiempo de permanencia en el sistema educativo, ni de un mayor dominio de la lengua de uso escolar, ni tampoco del momento de incorporación a la escuela. Esto vendría a contradecir algunas de las investigaciones -aparte de las ya mencionadas- que en España apuntan que el éxito es menor cuanto más tardía es la incorporación al sistema educativo (Ajá, 2000; Siguan, 2000; Roig Queralt y Chavarría Panisello, 2003; Roca Casas et al., 2002; Batllor, 2003 y Valverde Serrano et al., 2005)

Uno de los trabajos más completos por su explicación multicausal del éxito y fracaso de estos escolares inmigrantes extranjeros, es el realizado por Besalú et al. (2003). Se trata de un estudio sobre el alumnado de origen africano en las escuelas de Girona durante el período comprendido entre 1998 y 2001 con el fin de obtener información sobre su éxito y fracaso escolar. Concluyen que son varios los aspectos que pueden estar incidiendo en el mismo (relacionados además con la integración): el *contexto sociocomunitario*, el *contexto familiar*, el *contexto escolar* y el *propio alumno o alumna*.

A estas variables que permiten la explicación multicausal de la que hemos hablado podemos añadir algunas otras que son mencionadas individualmente en algunos estudios. No podemos dejar de mencionar al menos las referencias al grupo de iguales que nos hace Terrén (2004) en relación con el éxito/fracaso y las referencias al género como otro factor a tener presente en este tipo de estudios³³.

³² Escadell (2002, p. 49) confirma que «la incorporación temprana al sistema escolar, mejor desde el parvulario, ayuda a que no existan diferencias notables con los alumnos autóctonos».

³³ Carrasco (2001, p. 13-14) dice que «... el aparente bajo rendimiento de alguna de estas niñas-adolescentes de origen inmigrante y/o de minorías étnicas es susceptible de presentar explicaciones inadvertidas». Por su parte, Goenechea (2005) concluye que el género se revela como una variable muy importante en el análisis de la integración y el éxito escolar de los alumnos extranjeros. Por último, para Pamiés (2006) la variable género -referida solo a las «chicas»- no parece tener incidencia sobre el abandono escolar.

Consideraciones finales

Por lo expuesto parece fácil detectar que los diferentes temas de la relación entre inmigración y escuela se entrelazaban. Las conexiones entre unas y otras temáticas están aseguradas. Aunque esto no resulte nuevo en ciencias sociales, no debemos seguir produciendo conocimiento sobre la escolarización de la población inmigrante extranjera sin una visión holística. Y en este sentido debemos empezar por ser conscientes de que el contexto resulta esencial en el entendimiento del fenómeno y de ello deberían dar cuenta algunos discursos más pedagógicos que siguen empeñados en querer entender la escuela tan sólo con miradas desde dentro. No se trata de abandonar la escuela, sino de situarla en su contexto para entenderla.

En esta línea y aún dentro de la escuela, debemos convencernos de que construir el contexto escolar significa entre otras cosas, que el alumnado inmigrante extranjero en la escuela es, en primer lugar, alumnado, y ello obliga a que los estudios con aquel colectivo incluyan a este último. Dicho de otra manera, los sujetos con los que tenemos que estudiar los fenómenos que son de nuestro interés son, entre otros, el conjunto del alumnado y no sólo aquellos a los que desde la investigación hemos etiquetado como «nuevo alumnado». Así comprenderemos mejor el conjunto de la escuela y los fenómenos asociados a ella y podremos comprobar en qué medida nuestras explicaciones sobre estos «nuevos escolares» son aplicables también a los escolares autóctonos. Además de no esencializar al otro logramos desentrañar aspectos tan importantes como saber que parte de las desigualdades son fruto de la pertenencia llamada étnica y que parte son fruto de las condiciones socioeconómicas. Si además, situamos a estos escolares en sus contextos sociales de grupos de edad –infancia y juventud– estaremos contribuyendo a conectar mejor las explicaciones de los fenómenos escolares con las relaciones socioculturales.

No estamos sino indicando que algunos de los llamados problemas en la escolarización de la población inmigrante extranjera son realmente problemas de la escolarización en general, sin apellidos. Son problemas que tiene y tenía la escuela y que ahora podemos caer en el error de culpar a estos «nuevos escolares» de tales dificultades propias de la institución. La solución para la investigación es relativamente fácil. La mirada indagadora debe poner el foco en la construcción de las diferencias y su vertebración en desigualdades, para lo que podemos hacernos acompañar de las poblaciones migrantes en la escuela por lo que tienen, para España, de novedoso, pero sin perder de vista el conjunto de la comunidad.

En este sentido, debemos ser prudentes con las miradas a estos escolares seleccionados a partir de la nacionalidad. No debemos renunciar a ese tipo de estudios siempre que

lo hagamos como un recurso metodológico y no como una variable diferenciadora que puede explicarnos las desigualdades. Decir que los latinoamericanos son mejores en..., o que los marroquíes tienen problemas con..., o que a «los del Este» se les da mejor..., es de nuevo una forma esencializada de construir la diferencia que parte de enormes dosis de prejuicios y estereotipos que no debemos permitir en la investigación. Por tanto, es necesario revisar desde la construcción de las propias categorías nacionales, hasta los procedimientos seguidos a la hora de elaborar dichas afirmaciones.

Aunque lo anterior ya anunciaba nuestra salida de la escuela, debemos escenificarlo aún más con algunas reflexiones que permitan demostrar que sólo de esta manera entenderemos la escuela. La escuela tiene que salir de la escuela si quiere entender la escuela. Una primera aproximación a esta cuestión la encontraremos en la necesidad de mejorar los estudios estadísticos que sobre el fenómeno se han realizado hasta la fecha. Además de no reducir nuestras fuentes a las administraciones educativas –fuentes con las que debemos ser más críticos y lo seríamos si conociéramos cómo se construyen los datos desde tales instancias–, debemos pensar que el fenómeno para ser mostrado en términos cuantitativos requiere una inequívoca visión demográfica. Ello nos obligará a acudir a otras fuentes que en la actualidad no son de difícil acceso –nos referimos especialmente a los institutos de estadística– y en especial a instrumentos como el Padrón Municipal, la Encuesta de Migraciones a partir de la Encuesta de Población Activa, las actualizaciones del censo de población, o los datos de reagrupación familiar. Siguiendo este proceder podremos iniciar la explicación, entre otras cosas, de las concentraciones escolares. Para ello debemos utilizar los instrumentos antes enunciados para obtener información que podamos comparar con los datos escolares, pero, sobre todo, debemos «acotar» pequeños territorios que nos permitan observar las dinámicas de escolarización en dichos nichos. Se suelen dar explicaciones poco comprobadas de que las concentraciones son «naturales» por llevar los migrantes a sus hijos e hijas a los centros escolares de los barrios donde viven, pero los datos anuncian que tales migrantes viven en muchos barrios y no sólo en uno y que en tales barrios existe no poca diversidad de centros públicos, concertados y, a veces, hasta centros privados.

Una última referencia insiste en esta necesidad original de construir contextos y hacerlo colocando a la escuela no en el lugar principal, sino en el lugar de las visiones holísticas ya reclamadas. La lengua se ha convertido en el argumento profesional y político para desplegar todo tipo de medidas de atención a estos «nuevos escolares». Las medidas son relativamente recientes, pero deberíamos estar en disposición

de saber qué tipo de trayectorias escolares han seguido aquellos niños y niñas que han pasado por esos dispositivos específicos contruidos para su atención en la tarea del aprendizaje de la lengua vehicular. No nos interesa sólo si han tenido éxito o no en la escuela, nos interesa además saber qué caminos han recorrido, aunque su futuro no pase por las aulas universitarias. Pero centrados en los asuntos de la lengua, debemos ser conscientes, en primer lugar, que no podemos investigar tan sólo el grado de adquisición de la «nueva lengua» para el «nuevo escolar», sino también el grado de desenvolvimiento en su lengua, y, en segundo lugar, que la lengua al ser el instrumento de comunicación es desplegada en diversos contextos de interacción y de múltiples maneras. Ello de nuevo nos tiene que sacar del espacio escolar, con objeto de saber cuáles son las dinámicas de estos escolares con la lengua, con las lenguas, en sus múltiples escenarios de interacción.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, E. M. (2005). *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- AJA, E. (2000): La regulación de la educación de los inmigrantes (68-98). En E. AJA et al. *La inmigración extranjera en España, los retos educativos*. Barcelona: Fundación «La Caixa».
- AJA, E. Y ORIOL, O. (Dir.) (2000). *Anuari de la immigració a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterránea.
- (2001). *Anuari de la immigració a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterránea.
- AJA, E. Y LARIOS, M.J. (2002). El derecho a la educación de los inmigrantes. Aspectos jurídicos. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 24-26.
- APARICIO, R. (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados en Andalucía*. Informe Anual realizado por el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.
- APARICIO, R. Y VEREDAS, S. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Universidad Pontificia de Comillas.
- ARAMBURU, M. (2005). *Los otros y nosotros. Imágenes del migrante en Ciutat Vella de Barcelona*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. (2003). *Segregación escolar (196-204). SOS Racismo. Informe Anual 2000 sobre el racismo en el Estado español*. Barcelona: Icaria.

- BATLLOR, C. (2003). El aula de incorporación tardía en el IES Palamós. Una experiencia para atender al alumnado inmigrante. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 62-66.
- BESALÚ, X. (2002a). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- (2002b). Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 72-76.
- BESALÚ, X. et al. (2004). *Los procesos de escolarización de los alumnos de origen africano en Cataluña. Un estudio de casos*. En F. J. GARCÍA Y C. MURIAL (Eds.), *La inmigración extranjera en España. Contextos y alternativas*. Granada: Universidad de Granada.
- BLANCO PUGA, M. R. (2002). *Política educativa e inmigración: de las políticas a las prácticas*. En C. CLAVIJO Y M. AGUIRRE (eds.), *Políticas sociales y estado de bienestar en España: Las migraciones (307-343)*. Madrid: Fundación Hogar del empleado.
- BODAS, E. (2003). *Las políticas de las comunidades autónomas en materia de inmigración y minorías culturales. El modelo de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. En M.A. ESSOMBA (Coord.), *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido (110-122)*. Madrid: CISSPRAXIS, S.A.
- BONAL, X. (2004). Escola. La immigració a debat: diversitat i ordenament jurídic. *Debats*, 3, 7-17.
- BROEDER, P. Y MIJARES, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria*. Madrid: Comunidad de Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- BRUNET, I., PASTOR, I. Y BELZUNEGUI, A. (2005). *El calidoscopi de la immigració. La inserció educativa dels immigrants al Camp de Tarragona*. Barcelona: Portic.
- BULLEJOS DE LA HIGUERA, J. (2002). *Algunas reflexiones sobre el rendimiento escolar de los estudiantes araboparlantes en Ceuta y su comparación con los marroquíes de la misma lengua que estudian en los centros españoles de Marruecos*. En F. HERRERA CLAVERO et al., *Inmigración, interculturalidad y convivencia (213-220)*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- CABRERA, A. (2003). *Acogida y escolarización del alumnado inmigrante en el sistema educativo (Almería)*. Almería, Delegación provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Asesor de Educación Intercultural. Material Multicopiado.
- CARA RODRÍGUEZ, J. F. (2003). *El modelo de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía: Historia, desarrollo y alternativas de la atención educativa a población inmigrante extranjera en la escuela*. Almería: Delegación Provincial, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Material multicopiado.

- CARABAÑA, J. (2004). La inmigración y la escuela. *Economistas*, 99, 62-73.
- (2006). *Los alumnos inmigrantes en la escuela española*. En E. AJA y J. ARANGO (Eds.), *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004)* (pp. 275-299). Barcelona: Fundación CIDOB.
- (2007). *El aprendizaje de los alumnos inmigrantes*. Ponencia del Curso La escolarización de los inmigrantes. Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, 6-10 agosto (en papel).
- CARBONELL, J., SIMÓ, N. Y TORT, A. (2002). L'escolarització dels infants immigrants. En CARBONELL et al., *Magribins a les aules. El model de Vic a debat* (37-44). Universidad de Vic: Eumo Editorial.
- (2005). *Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate*. Barcelona: EUMO-Octaedro
- CARBONELL, F. (2000). *Desigualdad social, diversidad cultural y educación*. En E. AJA, et al., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (99-118). Barcelona: Fundación «La Caixa».
- CARRASCO, S. (2001a). Educación, aculturación y género. Reflexiones desde la investigación en el nuevo contexto multicultural de Cataluña. *Revista Nómadas*, 14, 50-66.
- (2001b). La llengua en les relacions interculturals a l'escola. *Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 23, 29-40.
- (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- (2004). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo OGBU y su desarrollo. *Suplementos Ofrim*, 11, 40-68.
- CARRASCO, S. Y SOTO, P. (2000). Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos de inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en Barcelona. II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- CIDE (2002). *Evolución y situación del alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2001)*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- (2003a). El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2002). *Boletín de Temas Educativos*, 11.
- (2003b). El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1992-2003). *Boletín de Temas Educativos*, 12.
- (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones

- CLARET, A. (Dir.) (2004). *Gestionar la diversidad. Reflexiones y experiencias sobre las políticas de inmigración en Cataluña 2001-2003*. Barcelona: Instituto Europeo del Mediterráneo.
- COLECTIVO IOÉ (2002a). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- (2002b). *Explotación de las estadísticas de alumnos extranjeros por sexo*. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.
- (2003). Alumnos y alumnas de origen extranjero: Distribución y trayectorias escolares diferenciadas. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 63-68.
- COMAS, M. Y COLL, G. (2002). *Política escolar respecto la inmigración. Primer taller Cívico de Ciutadans pel Canvi*. Barcelona: Ciutadans pel Canvi.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2001). *La pobreza y la exclusión social en España: propuestas de actuación en el marco del plan nacional para la inclusión social*. Madrid: CES.
- (2003). *España 2002, economía, trabajo y sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral*. Madrid: CES.
- ESCUADERO, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9,1, 1-24.
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- ETXEBERRIA, F. (2002a). *Educación con alumnos inmigrantes*. En F. ETXEBERRIA, Sociedad multicultural y Educación (123-155). Donostia: Ibaeta Pedagogía.
- (2002b). *Programa de lengua y cultura portuguesa*. II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CCOO DE ANDALUCÍA (2001). *Plan Específico de atención al alumnado inmigrante*. Libro blanco por la igualdad en la educación (13-26). Sevilla: CCOO.
- FERIA, A. (2002). Aulas puente en El Ejido. Entre la exclusión social y la integración escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 56-60.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 6, 3-7.
- (2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*, 98, 238-261.
- (2007). *Escolarización de los inmigrantes, ciudadanía y cohesión social*. Ponencia del Curso «La escolarización de los inmigrantes». Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, 6-10 agosto.

- FERNÁNDEZ SIERRA, J. Y SÁNCHEZ MORÁN, M. S. (2003). *Acción didáctica del profesorado andaluz con hijos e hijas de inmigrantes*. En J. C. ANDREO (Coord.), *Inmigración extranjera en Andalucía* (125-140). Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- FRANZÉ MUDANÓ, A. (2000). Escuela e inmigración: respuestas educativas ante la diversidad. *Revista de Estudios de Juventud*, 67-73.
- (2003a). *Inmigración y escuela: algunas reflexiones teórico-metodológicas para su estudio*. En F. J. GARCÍA CASTAÑO Y C. MURIAL (eds.), *La inmigración en España: contextos y alternativas* (591-599). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- (2003b). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: CES de Madrid.
- FULLANA, J., BESALÚ, X. Y VILÁ, M. (2003). *Alumnes d'origen Àfrica a l'escola*. Gerona: CCG Editins.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. Y PULIDO, R. (1993). Multicultural Education: Some Reflections on the Spanish Case. *European Journal of Intercultural Studies*, 4, 3, 67-80.
- GARCÍA CASTAÑO, F. et al. (2000). *Interculturalidad y Educación en los noventa: un análisis crítico*. Granada: Junta de Andalucía.
- (2005). Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultural. En J. VERA VILA (Coord.), *Educación Intercultural: diversidad e inmigración* (17-50). Madrid: Fundación Santa María.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. Y CAPELLÁN DE TORO, L. (2002a). *De las cifras de población extranjera a la construcción de la llamada educación intercultural*. En L. SERRA SALOMÓN, *Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía* (211-231). Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- (2002b). De la presencia de población inmigrante extranjera en la escuela al diseño de políticas educativas de igualdad: el caso de Andalucía. *Portularia*, 2, 169-194.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. Y GRANADOS, A. (2002). *¿Qué hay de intercultural en las acciones interculturales? (discursos, programas, educación, diseños de intervención...)*. *El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros*. II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. (2002). *Los hijos de inmigrantes en la escuela madrileña*. En F. HERRERA CLAVERO et al., *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (377-386). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. y MORENO HERRERO, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: CES de Madrid.
- GARCÍA ORTIZ, P. (2006). *Familiarizando al profesorado con el árabe marroquí*. En H. NOUAOURI, y F. MOSCOSO GARCÍA, Actas del I Congreso Árabe-Marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- GARRETA, J. (2000) (2007). *Las relaciones entre las familias inmigrantes y la escuela*. Ponencia del Curso La escolarización de los inmigrantes. Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, 6 -10 agosto.
- GARRETA, J. Y LLEVOT, N. (2004). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: Ministerio de Educación.
- GOENECHEA, C. (2001). Estudio descriptivo del alumnado extranjero en Galicia. *Revista Migraciones*, 10, 135-159.
- (2004). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- (2005). Género y lugar de procedencia: dos variables clave en la integración escolar del alumnado extranjero. *Revista Complutense de Educación*, 16, 1, 151-168.
- GÓMEZ, J. M. (2003). Inmigración y escolarización en la región de Murcia. *Papeles de Geografía*, 37, 105-134.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. (2002). Panorama de la educación en la España de los cambios. *Revista Española de Investigación Sociológica*, 100, 185-229.
- HUGUET CANALÍS, A., y NAVARRO SIERRA, J. L. (2005). *Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración*. En D. LASAGABASTER Y J. M., SIERRA (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (53-74). Barcelona: Horsori Editorial.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (2002). *Multiculturalidad y educación: escenarios de investigación y acción en la provincia de Cádiz*. En L. SERRA SALOMÓN (Ed.), *Inmigración extranjera en Andalucía*. II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía (195-210). Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículo. La educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- (2006). *El sistema educativo de Ceuta ante los alumnos arabo-musulmanes*. IV Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía (281-301). Dirección General de Coordinación de Políticas migratorias

- JULIANO, D. (2002). Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad. *Anuario de Psicología*, 33, 4, 487-498.
- (2003). *La escuela y las interacciones sociales entre ellos y nosotros*. En F. CHECA, A. ARJONA, A. Y J.C. CHECA (Eds.), *La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias (189-206)*. Barcelona: Icaria
- LIBERAL, B. Y GARCÍA, C. (2003). *Educación*. En M. LA PARRA (Ed.), *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los migrantes en el espacio local (165-194)*. Barcelona: Bellaterra.
- LOVELACE, M. (2002). La escuela pública debe ser la escuela de todas y todos. Atención a la diversidad social y cultural. *Revista Cuadernos de Trabajo Social*, 15, 177-184.
- MADRUGA TORREMOCHA, I. (2002). *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II. Cuadernos de Información Sindical*. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras.
- MAR-MOLINERO, C. (2001). Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano hablante. *Revista de Educación*, 326, 79-97.
- MARÍN DÍAZ, V. (2006). *Niños de inmigrantes en los niveles de infancia y primarios de la educación*. M. D. ADAM Y G. JIMÉNEZ (Eds.), *La educación y la formación profesional de los inmigrantes (73-85)*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- MARTÍN, D. (2000). Educar a Rahalia. Análisis de las necesidades especiales y las necesidades de lenguaje de los alumnos pertenecientes a minorías lingüísticas en las escuelas primarias. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 30-43.
- MARTÍN, L. (Dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARTÍN, I. Y PERDICES, J. (2001). Investigación-acción en un centro escolar: programa de acogida de alumnos inmigrantes. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 1, 35-38.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, J. (2005). *La atención educativa del alumnado inmigrante: la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ, C. (2001). *Red de menores extranjeros escolarizados: inmigración y escuela. De la educación intercultural a la Educación para la ciudadanía. Una propuesta para el debate*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, FETE-UGT.
- (2002). Escuela intercultural. Inmigración y Educación para una nueva ciudadanía. *Revista Española de Educación Comparada*, 8, 61-79.
- MARUNY, L. (2002). Aproximación a las actitudes educativas de los inmigrantes de cultura soninké. *Anuario de Psicología*, 33, 4, 521-533.

- MASSOT, M. I. (2001). *Vivir entre dos culturas*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- MIJARES MOLINA, L. (2000). La atención a la diversidad en la escuela. Los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Mugak*, 11, 32-34.
- (2002). Viejos esquemas para nuevas situaciones: gestión y contradicciones del programa de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) marroquí. *Suplementos OFRIM*, 47-63.
- (2003). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- MIRÓ, I. (2003). La enseñanza de una nueva lengua al alumnado inmigrante en la educación secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 47-52.
- MOLINA, E. (2002). La educación escolar como elemento de incorporación social. *Revista Educación Social*, 20, 36-49.
- MONTES PÉREZ, C. (2004). *Educación, modelos familiares y antropología. Retos para una sociedad multicultural en la comarca del Bierzo*. En A. B. ESPINA (Ed.), Familia, educación y diversidad cultural (123-136). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- MONTÓN SALES, M. J. (2002). La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología*, 33, 4, 499-519.
- (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar: Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- MOROLLÓN, M. (2002). El aprendizaje de las lenguas. Modelos, criterios, prioridades y retos. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 94-99.
- NAVARRO BARBA, J. (2002). Respuestas educativas a la educación de alumnos extranjeros. *Revista de Educación*, 329, 127-160.
- NAVARRO SIERRA, J. L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis Doctoral, Universidad de Lleida.
- NUSSBAUM, L. (2005). Competencias e identidades lingüísticas de escolares inmigrantes en Cataluña. En D. LASAGABASTER Y J. M., SIERRA (Eds.) *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (29-51). Barcelona: Horsori Editorial.
- ORTIZ, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y prácticas escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- PALAUDÁRIAS, J. M. (2001). Situación socioeducativa de los inmigrantes magrebíes en la Unión Europea: el caso de Cataluña. Congreso de Sevilla. Material Multicopiado.
- (2002). Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers*, 66, 199-213.

- PÀMIÉS, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- PERALTA, A. (2000). *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza secundaria de Terrasa*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- PELEGRIN, M. C. (2003). La integración de menores inmigrantes en la ciudad de Murcia. *Revista Anales de Historia Contemporánea*, 19, 253-261.
- PÉREZ SOLA, N. (2006). *La respuesta del sistema educativo a la escolarización de los menores inmigrantes. Una aproximación a la situación de la escolarización en Jaén*. Jornadas de Expertos sobre la inmigración en la provincia de Jaén (303-328). Jaén: CES de Jaén.
- PÉREZ, J. M. Y POMARES, J. (2002). El ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 8, 27-29.
- PÉREZ, V., ÁLVAREZ, B. Y CHULIÁ, E. (2004). *La acomodación de los marroquíes en la sociedad española (227-240)*. En V. PÉREZ, B. ÁLVAREZ Y E. CHULIÁ. La inmigración musulmana en Europa. Turcos en Alemania, argelinos en Francia y marroquíes en España. Barcelona: Fundación La Caixa.
- QUINTANA, A. (2003). Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 53-57.
- REGIL AMORENA, M. D. (2001). *Integración educativa de inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- ROCA CASAS, E., ÚCAR, X. Y MASSOT, M. (2002). *Programas y experiencias de educación con inmigrantes (205-288)*. E. GERVILLA CASTILLO (Coord.). Globalización, Inmigración y Educación. Granada, Diputación de Granada, Ayuntamiento de Granada, Junta de Andalucía y Universidad de Granada.
- ROIG QUERALT, F. Y CHAVARRIA PANISELLO, J. (2003). *La atención educativa al inmigrante de incorporación tardía en Secundaria Obligatoria. Por un modelo inclusivo*. En M. A. ESSOMBA (Ed.), Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido (127-137). Madrid: CISSPRAXIS, S.A.
- SÁNCHEZ NÚÑEZ, C. A. (2006). *Educación en valores interculturales*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- SERRA, C. Y PALAUDÀRIAS, J. M. (2007). Alumnat d'origen immigrat: factors escolars i trajectòries de continuïtat. V Congreso sobre la inmigración en España. Valencia, 21-24 de Marzo de 2007.

- SIERRA PLO, J. M. Y LASAGABASTER, D. (2005). *Introducción: ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa?* En D. LASAGABASTER Y J. M. SIERRA (Eds.) *Multilingüismo competencia lingüística y nuevas tecnologías* (7-28). Barcelona: Horsori Editorial.
- SIGUÁN, M. (2000). *Inmigrantes en la escuela*. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 13-21.
- (2004). *Els immigrants a l'escola. Cap una educació pluricultural*. En M. CASAS (Ed.), *Fills y filles de familias inmigrades a les escoles catalanes* (39-49). Barcelona: IdMed.
- SORIANO, E. (2003). *La escolarización de alumnos y alumnas inmigrantes en los centros educativos almerienses*. L. SERRA (Coord.), *Inmigración extranjera en Andalucía*. Granada: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- SOTO, B. (2000). *El fenómeno de la inmigración desde una perspectiva lingüística. La población marroquí escolarizada como ejemplo*. II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- TERRÉN, E. (2001). *La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado*. *Papers*, 63/64, 83-101.
- (2002). *El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación*. *Revista Migraciones*, 12, 81-102.
- (2004). *¿Incorporación sin asimilación?: etnicidad y capital social en la escolarización del alumnado procedente de la inmigración*. En E. TERRÉN, *Incorporación o asimilación* (61-83). Madrid: Catarata.
- TILMATINE, M. (2003). *Hijos de inmigrantes norteafricanos: elementos de aproximación a una política de integración desde el aspecto lingüístico*. L. SERRA (Coord.), *Inmigración extranjera en Andalucía*. Granada: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- TOMASSINI, G. Y LECINA, D. (2004). *Educación y racismo en el Estado español*. En SOS RACISMO. Informe anual 2004 Sobre el racismo en el Estado español (231-242). Barcelona: Icaria
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2004). *La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua*. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, 11, 16-46.
- YANES CABRERA, C. (2002). *Hacia un modelo intercultural en las aulas. Principales líneas de actuación en el ámbito de la integración*. En J. L. ROMERO Y A. CAMACHO (Dir.), *Política migratoria y educación social* (227-234). Sevilla: Universidad de Sevilla.

- VALERO ESCANDELL, J. R. (2002). *Inmigración y escuela. La escolarización en España de los hijos de los inmigrantes africanos*. Alicante: Universidad de Alicante.
- VALVERDE, A., BEGLEY, A. Y PIEDRA, M. J. (2005). *Integración de minorías étnicas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- VERA, J., A. MUÑOZ, M. R. BUXARRAIS Y D. MERINO, (2002). *Inmigración y educación en España*. E. GERVILLA (Coord.), Globalización, inmigración y educación (135-204). Granada: Diputación de Granada, Ayuntamiento de Granada, Junta de Andalucía y Universidad de Granada.
- VILA, I. (2000a). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 23-30.
- (2000b). *Inmigración, educación y lengua propia*. E. AJA et al., La inmigración extranjera en España (145-163). Barcelona: La Caixa.
- (2002). Reflexiones sobre la interculturalidad. *Revista Mugak*, 21, 7-14.

Páginas web

- APARICIO, R. (2004). La integración de los hijos de los inmigrantes de la llamada segunda generación. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona.
http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).
- BESALÚ, X. (2003). Diversidad cultural y educación. VI Jornadas de Autoformación. Huelva 9-10 mayo. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cephu1/CONVOCATORIAS/autofor_macion03.htm (Consulta: 12/12/2005).
- BRUQUETAS, M. (2004). Incorporación al sistema educativo de jóvenes inmigrantes recién llegados en Róterdam y Barcelona. ¿Brecha entre modelos políticos y prácticas? 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona.
http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).
- CARCEDO, A. (2000). La lengua como manifestación de otredad cultural o convergencia intercultural. *Revista de Estudios Literarios Especulo*.
<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo.html> (Consulta: 08/11/2005).
- CEAPA, (2004). Encuentro sobre población inmigrante y su relación con el ámbito escolar.
http://www.aulainter-cultural.org/article.php?id_article=976 (Consulta: 13/12/2005).
- DEFENSORA DEL PUEBLO DE CASTILA LA MANCHA, s/f. La enseñanza intercultural en la etapa de educación infantil. <http://www.defensoraclm.com> (Consulta: 08/11/2005).

- GALVÍN, I. (2003). La atención al alumnado inmigrante en los centros educativos. Jornadas sobre Inmigración y Educación en la Comunidad de Madrid. Educación y Participación, Madrid. http://www.madrid.org/consejo_escolar/publicaciones/jornadas_inmigra.pdf (Consulta: 16/12/2005).
- JULIANO, D., (2001). Inmigración y educación en clave de futuro. Primera versión del artículo presentada en marzo de 2001 en la Universidad de Almería bajo el título: la escuela y las interacciones sociales: entre «ellos» y «nosotros».
<http://ldei.ugr.es/webequal/Documentos/TextosArenaProfesionales/ModuloE/Textos/Juliano2001.pdf> (Consulta: 15/12/2005).
- LANUZA, J.Y GORTÁREZ, P. (2005). El papel de las AMPAS en la integración de las mujeres y familias inmigrantes en la dinámica de los centros. Protocolo de acogida para mujeres y familias inmigrantes. CEAPA. Obtenido de la página web
<http://www.aulainterultural.org/IMG/pdf/ParticipacionMujeresinmigrantes.pdf> (Consulta: 20/08/07).
- LOMBARTE, S.Y NURI, A. (2004). Joves nouvinguts d'origen marroquí i actuacions educatives. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).
- NAVARRO, J. L. (2004). Escola i immigració en la província d'Osc. Una anàlisi en termes de competència lingüística en castella. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).
- MIJARES, L. (2004). La lengua árabe en la escuela española: programas de mantenimiento lingüístico y políticas de integración. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (2001). Factores que intervienen en el proceso de adaptación al medio escolar del alumnado inmigrante. <http://www.ub.es/filhis/culturele/belen.html> (Consulta: 08/11/2005).
- PÀMIES, J. (2004). Entre las aulas de la periferia de una gran ciudad y la Jbala marroquí. Continuidades, discontinuidades, dinámicas comunitarias y procesos de escolarización. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).
- RIESGO, V. (2003). Inmigración: oportunidades y desafíos para la escuela madrileña. Jornadas sobre Inmigración y Educación en la Comunidad de Madrid. Educación y Participación, Madrid. http://www.madrid.org/consejo_escolar/publicaciones/jornadas_inmigra.pdf (Consulta: 16/12/2005).
- SANTOS, M. A. Y LORENZO, M. M. (2004). Inmigración, escolarización y género: el tránsito de la reproducción a la transformación. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).

- TARRÉS, M. (2004). El marco jurídico del sistema educativo ante la realidad de la inmigración. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).
- VALLESPÍR, J. Y MOREY, M. (2004). La recerca en educació intercultural. La multiculturalitat en el context de l'Educació primària a les Illes Balears. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).

Dirección de contacto: Francisco Javier García Castaño. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Laboratorio de Estudios Interculturales. Campus de Cartuja, s/n. 18071, Granada. España. E-mail: fjgarcia@ugr.es