

JOSÉ RAMÓN VALERO ESCANDELL*

HACIA UNA ESCUELA MULTICULTURAL LA PRESENCIA CRECIENTE DE INMIGRANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

RESUMEN

El inusitado crecimiento de la inmigración en los últimos años ha transformado en buena medida la escuela española, incrementando su carácter multicultural, acentuando algunas diferencias entre la red pública y la privada o concertada, obligando a transformaciones notables para adaptar la escuela a la nueva realidad y sus necesidades. El artículo aborda los ritmos de llegada, la distribución territorial del nuevo alumnado y su tendencia a la concentración en la escuela pública, pero también analiza cuestiones de gran influencia en el ámbito educativo como el insuficiente conocimiento de nuestra(s) lengua(s), las diferencias religiosas, la concentración excesiva en algunos centros concretos o la necesidad de un esfuerzo económico suplementario.

PALABRAS CLAVE: inmigración extranjera, escolarización, desigualdad social, multiculturalidad, integración.

TOWARDS A MULTICULTURAL SCHOOL

ABSTRACT

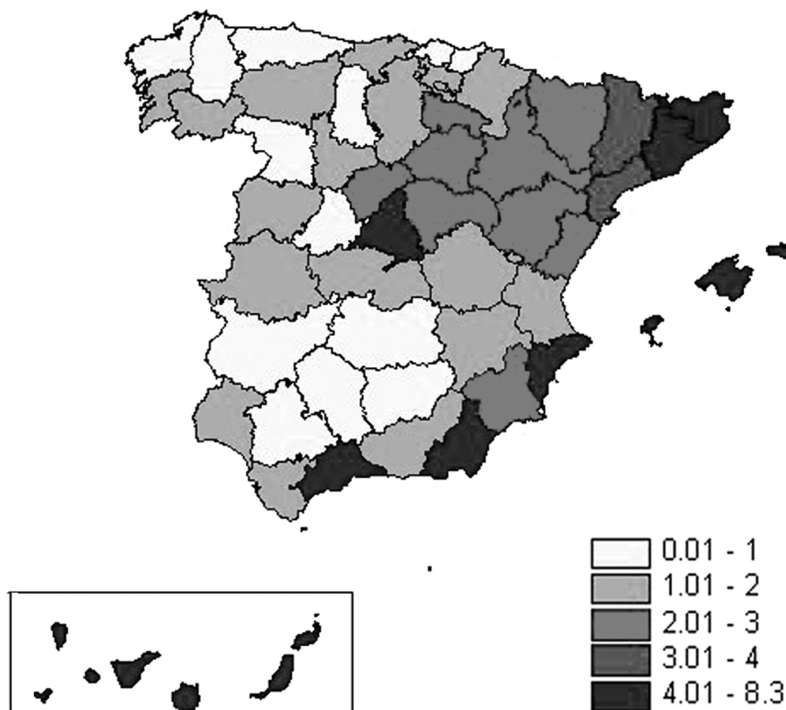
The unusual growth in immigration in the latest years has transformed the Spanish school to a large extent. It has increased its multicultural nature and emphasized some differences between the state and private network. It has caused the school to make notable changes to adapt itself to the new reality and needs. The article deals with the rhythm of arrival, the territorial distribution of the new students and their tendency to concentrate on state schools. But it also analyses questions of great influence on the educational field, such as the poor knowledge of our language (languages), religious differences, the excessive concentration on some educational establishments or the need to make an additional economic effort.

KEY WORDS: foreign immigration, schooling, education, social disparity, multicultural integration.

* Departamento de Geografía Humana. Universidad de Alicante.
Fecha de recepción: noviembre 2003. Fecha de aceptación: diciembre 2003.
Investigación realizada dentro del Proyecto "La inmigración femenina (africana y latinoamericana) en la España mediterránea". Ref. BS02002-00229, financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología; Secretaría de Estado de Política Científica y Tecnológica; Dirección General de Investigación; Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. Este Proyecto está financiado parcialmente con los fondos FEDER.

Los años del cambio de siglo serán recordados, entre otras cosas, por ser el momento en que la sociedad española hubo de realizar notables transformaciones para afrontar la llegada de centenares de miles de inmigrantes. Un viejo Estado caracterizado hasta entonces por su incapacidad secular de ofrecer las oportunidades vitales necesarias al conjunto de sus propios habitantes comprobó en poco tiempo, con una intensidad inusitada en algunos lugares concretos, que se había convertido en tierra de adopción para multitud de personas llegadas de países muy diversos, ricos y pobres, aunque con claro predominio de quienes procedían desde África e Iberoamérica.

El impacto no se ha realizado de manera homogénea ni con características similares en todo el territorio español. Las diferencias en el seno del colectivo que agrupamos como *inmigración* son enormes y sólo nuestra posición de espectadores desde el otro lado nos incita a considerarlo como algo unitario. Distintos grupos nacionales se han instalado en España en etapas bien diversas: si los residentes europeos no económicos se asentaron claramente en los años ochenta y aún antes, los iberoamericanos y quienes proceden de las repúblicas ex soviéticas lo han hecho muy recientemente, después de los colectivos magrebíes. En muchos casos, los varones adultos llegaron primero, trayendo después a mujeres de la familia y a niños pequeños; en otros –como los filipinos y dominicanos– fueron las mujeres la punta de lanza y el grueso de la inmigración. Las diferencias tam-



Mapa 1. Porcentaje de extranjeros sobre la población total de las provincias españolas. 31-12-2001. Fuente: Anuario de Extranjería 2001. Ministerio del Interior.

Cuadro 1. España, 1997-2002: evolución del número de residentes extranjeros.

| Año | Población Extranjera (al 31-dic.) | Índice (1996 = 100) | Mujeres Extranjeras (al 31-dic.) | Porcentaje sobre el total | Menores de 15 años (al 31-dic.) | Porcentaje sobre el total |
|------|-----------------------------------|---------------------|----------------------------------|---------------------------|---------------------------------|---------------------------|
| 1997 | 609.813 | 100 | 282.544 | 46.33 | 64.697 | 10.60 |
| 1998 | 719.647 | 118.01 | 334.612 | 46.49 | 77.036 | 10.70 |
| 1999 | 801.329 | 131.40 | 375.078 | 46.80 | 93.229 | 11.63 |
| 2000 | 895.720 | 146.88 | 407.423 | 45.48 | 102.269 | 11.41 |
| 2001 | 1.109.060 | 181.86 | 449.881 | 40.56 | 115.386 | 10.40 |
| 2002 | 1.324.001* | 217.11 | | | | |

Fuente: Avance. Anuarios de Extranjería. Ministerio del Interior.

bién han sido claras en la distribución territorial, sea cual sea la escala que utilicemos: por lo general, se han concentrado en las áreas más degradadas de los cascos antiguos de muchas ciudades y en algunos barrios obreros de los años sesenta, en viviendas baratas caracterizadas por la escasa calidad de los materiales utilizados. Dentro de cada provincia, e incluso de cada comarca, el asentamiento de inmigrantes tampoco es uniforme.

A escala provincial, las diferencias globales se difuminan si las comparamos con las concretas de cada calle, de cada barrio, de cada municipio: junto con áreas a las que los extranjeros difícilmente acceden, salvo si se trata de minorías selectas, existen otras donde su asentamiento ya define esencialmente el paisaje urbano, donde sus hijos son ya el componente mayoritario de los centros escolares del área; aún así, como se observa en el mapa 1, la desigualdad del impacto migratorio se sigue mostrando con toda claridad. Utilizando los datos del Anuario de Extranjería de 2001, con fecha del 31 de diciembre –los últimos que poseemos en detalle cuando escribimos estas líneas, aunque ya ha aparecido un avance de datos globales del año siguiente–, comprobamos que, junto a provincias como Córdoba, donde sólo uno de cada doscientos habitantes era extranjero, había otras como Almería donde ya suponían el 8,3%. Desde esa fecha a hoy, los porcentajes de población inmigrante han aumentado de forma considerable en la práctica totalidad de provincias, pero siguen siendo válidas algunas generalizaciones: la fuerte concentración en el litoral mediterráneo y en los archipiélagos, donde se encuentran todos los territorios que superaban el 5% de inmigración en 2001 (Almería, Girona, Baleares, Las Palmas y Melilla); el elevado número de empadronamientos en las dos grandes áreas metropolitanas (Madrid y Barcelona), aunque no tanto en otras como Valencia, Sevilla o Bilbao; finalmente, los porcentajes son todavía escasos en la mitad occidental peninsular, en el interior y en la cornisa cantábrica.

El incremento del número de llegadas es especialmente visible desde el cambio de gobierno de 1996, que acentuó algunos componentes esenciales del verdadero efecto llamada, como una mayor tolerancia del empleo escasamente regulado o la inestabilidad excesiva de la legislación aplicable. En este incremento, como muestra el cuadro 1, se redujo aparentemente el porcentaje de mujeres y de niños: si el componente femenino superaba el 46% a finales de los años noventa (reflejo de que la tendencia al equilibrio de sexos se extendía entre los inmigrados desde países menos desarrollados), en 2001 caía bruscamente hasta el 40,56%. También se redujo, aunque siempre dentro de unos por-

Cuadro 2. España, 1997-2002: evolución del alumnado extranjero no universitario.

| Curso | Número de alumnos extranjeros | Índice (Curso 96-97 = 100) |
|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 1996-1997 | 62.707 | 100.00 |
| 1997-1998 | 72.363 | 115.39 |
| 1998-1999 | 80.687 | 128.67 |
| 1999-2000 | 107.301 | 171.11 |
| 2000-2001 | 141.434 | 225.54 |
| 2001-2002 | 201.518 | 321.36 |
| 2002-2003* | 297.262 | 474.04 |

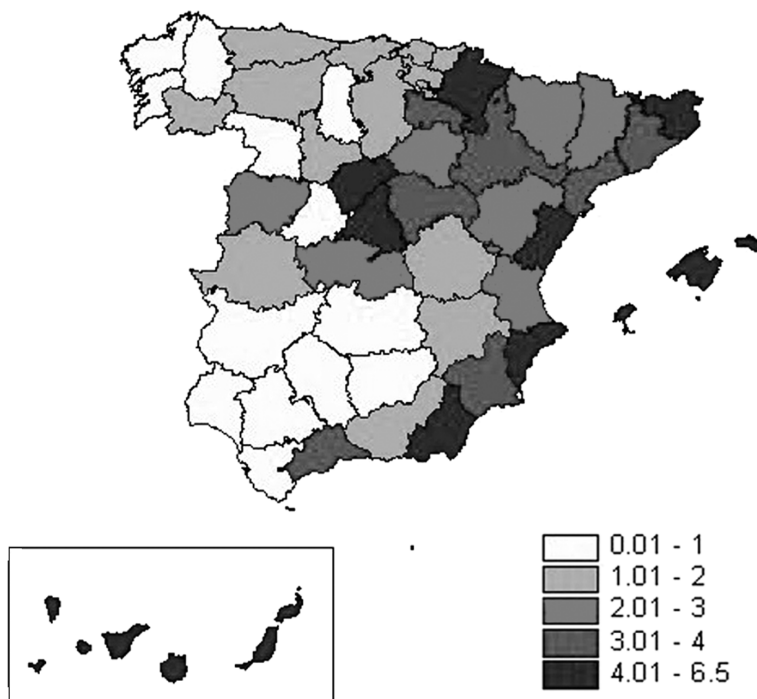
Fuente: El País, 9-9-2003, Anuarios de Extranjería. Ministerio del Interior.

centajes algo superiores al 10% del total, el porcentaje de menores de 15 años; la cifra, excesivamente baja en cualquier colectivo estable, demuestra la alta incidencia de la inmigración de personas solas, de grupos no familiares o semifamiliares, frente al escaso porcentaje de familias nucleares completas.

Sin embargo, una simple mirada a las calles de nuestro país debería cuestionar seriamente los datos oficiales antes reseñados: se intuye una mayor presencia femenina que años atrás, como se nota –más significativamente aún– el aumento relativo de los niños entre los extranjeros. ¿Qué está pasando realmente? Muchas hipótesis podrían ser consideradas, pero existe un dato esencial para entenderlo. Según se desprende de los padrones municipales, al final de 2001 había 1.977.944 extranjeros empadronados en nuestros municipios, un 78% más que los contabilizados por el Ministerio del Interior. No queremos otorgar total confianza a estos últimos datos, porque también la realidad reflejada en los padrones es discutible, como se comprueba al compararla con el recuento del último Censo de Población; sin embargo, parece evidente aceptar que los inmigrados en España superan las cifras del Anuario de Extranjería. Y es precisamente entre este colectivo en situación administrativa irregular donde se concentra la gran mayoría de los llegados más recientemente, entre los que la presencia de mujeres y niños es creciente, como se puede observar casi a simple vista entre los ecuatorianos o colombianos, dos de las nacionalidades con mayor número de llegadas en los últimos años.

EL INCREMENTO ACELERADO DEL ALUMNADO EXTRANJERO

La mayor prueba de que los datos de inmigración en España citados por el Anuario de Extranjería infravaloran el volumen del colectivo nos la ofrece el propio Anuario en sus datos sobre número de alumnos extranjeros en las enseñanzas no universitarias: siempre superan holgadamente al número de extranjeros residentes menores de 15 años. Por ejemplo, en el curso 2000-2001 ya hubo 141.434 alumnos extranjeros preuniversitarios cuando a finales de año sólo se contabilizan oficialmente 115.386 residentes de 0 a 15 años; es cierto que los datos escolares incluyen algunos alumnos de edad superior –como los pocos que acuden a los bachilleratos– pero también lo es que



Mapa 2. España, Curso 2001-2002. Enseñanzas no universitarias. Porcentaje de alumnado extranjero. Fuente: Estadísticas de la educación en España, 2001-2002, M.E.C.

muchos alumnos no se escolarizan hasta el curso posterior a su llegada y que la inmensa mayoría de los menores de 3 años no se incluyen en las cifras educativas. La explicación a la aparente discordancia es bien sencilla: la Ley de Extranjería (tanto la 4/2000, de 11 de enero, como la 8/2000, de 22 de diciembre, o la reforma actualmente en trámite, ya aprobada por el Congreso) garantiza el derecho a la educación básica, obligatoria y gratuita a *cualquier menor* de 18 años, independientemente de su situación de legalidad o irregularidad en nuestro país; sólo para acceder a enseñanzas posteriores se precisa poseer la condición de *residentes*.

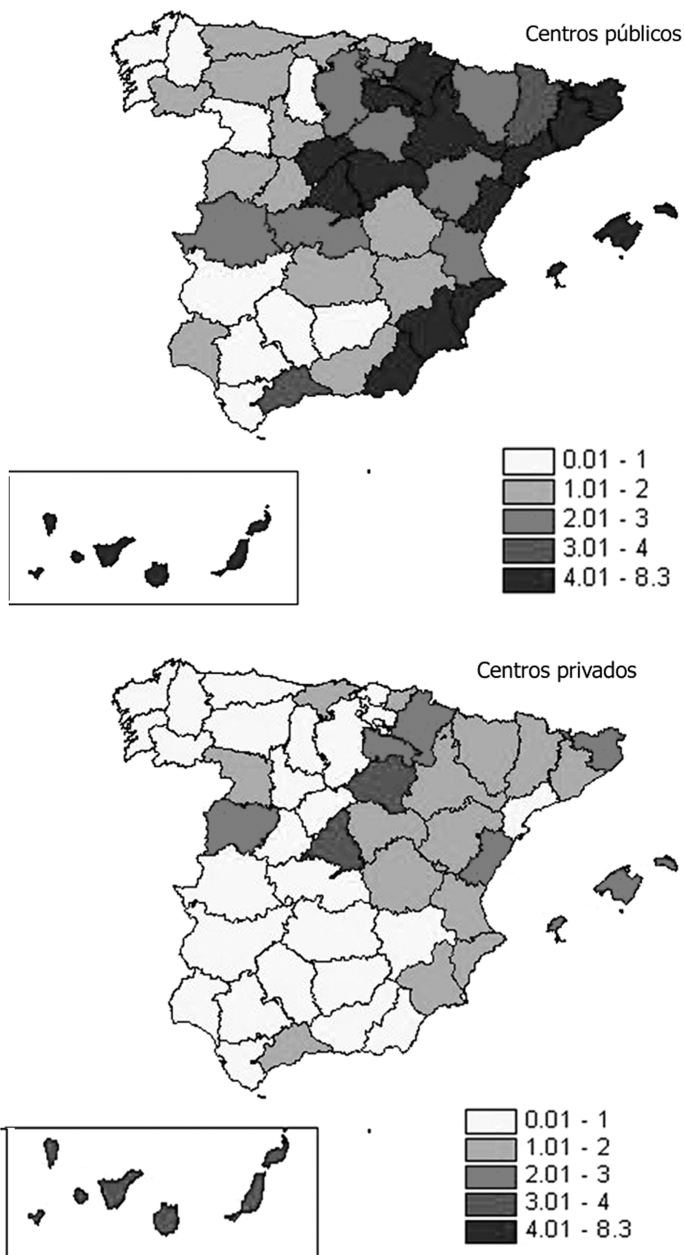
Efectuadas estas matizaciones, a mi juicio pertinentes, y de acuerdo con las mismas, el incremento del número de extranjeros en las aulas españolas puede calificarse de exponencial en los últimos años, como se observa en el cuadro 2. No sólo crece el número de alumnos, sino que el proceso parece acentuarse cada vez más: frente a incrementos anuales del 11% al 15% a finales de los noventa, asciende al 44,4% en el curso 2001-02 y el 47,5% en el 2002-03. Esta aceleración del crecimiento, como se produce ya sobre cifras totales significativas y es muy variable espacialmente, ha acentuado la sensación social de modificación importante de los espacios escolares, situándolos como foco destacado de cualquier visión de una España multicultural.

El reparto territorial del alumnado durante el curso 2001-2002, tal como muestra el mapa 2, resultaba bastante similar al de la distribución de todo el colectivo de inmigran-

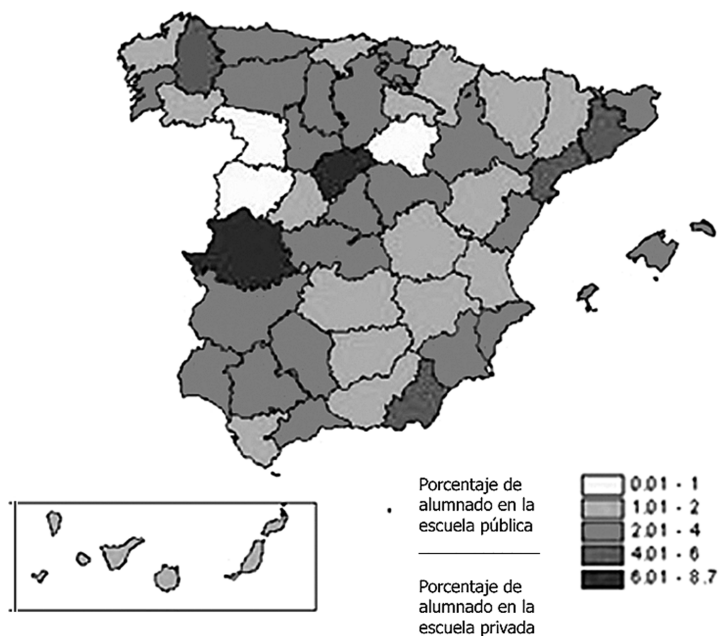
tes, aunque con una incidencia algo menor en casi todas las provincias, debido a que en esas fechas el porcentaje de alumnos extranjeros era algo menor: el 2,87% de alumnado al final del curso, frente al 2,74% de inmigrantes en el conjunto de la población en diciembre de 2001.¹

También entre los alumnos inmigrantes se sigue manteniendo *grosso modo* una mayor incidencia en el litoral mediterráneo, las islas y Madrid, y una menor presencia en el área occidental. Sin embargo, sí existen algunas variaciones dignas de mención. En primer lugar, Almería, la provincia con mayor porcentaje de inmigrantes desciende hasta la décima posición en cuanto a alumnado extranjero, lo que indica la escasa estructuración familiar de un colectivo inmigratorio que aparece hoy –especialmente tras los sucesos de El Ejido– como el paradigma de la inmigración de jornaleros varones, solos, escasamente integrados y con pocas perspectivas de reagrupación familiar, porque frecuentemente les resulta muy difícil cualquier proyecto de vida en común: no es extraño, pues, que sea la provincia con menor porcentaje de mujeres entre sus inmigrantes. En el polo opuesto, Madrid es la provincia con una mayor cifra absoluta y relativa de alumnos inmigrantes, cuando sólo es la cuarta por porcentaje de inmigración total: en este caso, las explicaciones podrían ser muy diversas y sobrepasarían el reducido espacio de este artículo, pero entre ellas se encontraría el elevado porcentaje de la inmigración latinoamericana, mucho más partidaria de desplazarse con sus hijos que la magrebí, por las menores dificultades de integración y por las posibilidades escolares que la lengua compartida les permite; también deberíamos destacar que las mujeres suponen la mayoría del colectivo, por lo que en una sociedad en la que los hijos siguen estando principalmente a su cuidado esto se debe reflejar en la escuela; también influye la significativa participación de inmigrantes desde espacios económicos más desarrollados. Algo similar pasaría en las Islas Baleares. Es Girona la tercera provincia en porcentaje de alumnos inmigrantes, con un equilibrado reparto comarcal en su seno y con marcado predominio de quienes han llegado desde el Magreb y áreas subsaharianas como Senegal y Gambia; el peso de los africanos podía significar, en principio, un marcado predominio de los varones solos en edad laboral, pero en el Norte de Cataluña hace ya bastantes años que comenzaron a instalarse allí, en su gran mayoría ya están legalmente establecidos y no sólo han podido traer aquí a su familia sino, en muchos casos, volver a su país para contraer matrimonio, con lo que han comenzado aquí su vida en pareja; en consecuencia, no sólo es elevado entre ellos el porcentaje de niños, sino que buena parte de éstos ya han nacido en España. En Alicante, las Canarias y Málaga, donde el porcentaje de residentes extranjeros de origen europeo es significativo, la escolarización de niños extranjeros es también notable (siempre inferior al 5% y superior al 3%), y ello pese a la avanzada edad de buena parte del colectivo. No es posible aquí seguir pormenorizando en detalle los distintos casos provinciales, pero creo necesario resaltar también la situación ceutí, en la que el número de menores extranjeros escolarizados es extremadamente baja en relación con el volumen de su inmigración, lo que bien podría esconder graves problemas de absentismo escolar.

¹ Es evidente que en esos meses el porcentaje de extranjeros sobre el conjunto de la población ya superaba ese porcentaje. Poseemos datos sobre escolarización de extranjeros más recientes, aunque con escaso grado de concreción espacial y de detalle. Así, *Datos y Cifras. Curso Escolar 2003-04*, del Ministerio de Educación, ofrece un avance de los datos definitivos del curso anterior, donde ya suponían el 4,5% del total del alumnado, con las comunidades autónomas de Madrid o Baleares superando con claridad el 8%. En el resto de comunidades las cifras habían aumentado, pero la incidencia comparativa era bastante similar a la que aquí se describe. No se ofrecían datos detallados a escala provincial, ni los porcentajes de cada comunidad en diferentes niveles educativos.



Mapa 3. España, Curso 2001-2002. Porcentaje de alumnado extranjero. Fuente: Estadísticas de la educación en España, 2001-2002, M.E.C.



Mapa 4. Alumnado extranjero en España. Curso 2001-2002. Presencia diferencial en las distintas redes educativas. Fuente: Elaboración propia con datos del M.E.C.

UN REPARTO MUY DESIGUAL ENTRE DISTINTAS REDES ESCOLARES

Tal como reflejan los mapas 3 y 4 y como denuncian la mayor parte de los sindicatos de enseñanza, el reparto del alumnado extranjero es notablemente desigual en función de la titularidad pública o privada de los centros docentes. Siempre con datos del curso 2001-02, la escuela pública escolariza a 3,53 veces más alumnos que la privada, concertada o no. Dado que el alumnado público es bastante más numeroso, las diferencias se reducen algo en cuanto a la incidencia porcentual: el 3,53% en la estatal por sólo el 1,74% en la privada.

La presencia escolar de los extranjeros en las redes educativas es bien distinta en cada provincia. No siempre es menor su porcentaje en la escuela privada: en territorios castellanoleoneses como Zamora, Soria o Salamanca es mayor que en la pública, aunque siempre con menos alumnado en cifras absolutas. Las Canarias son, tras Madrid, las provincias en que el porcentaje de extranjeros en privada es mayor: no es casualidad que sean unas islas que acogen una numerosa colonia de residentes de origen comunitario, en general, de nivel adquisitivo muy superior al del inmigrante medio que, en algún caso, cuentan con escuelas específicamente dirigidas a ellos, como pasa también en puntos de la costa alicantina o malagueña. En el polo opuesto, en Lugo y Ceuta parece una rareza la presencia de estos niños en la red privada de enseñanza: sólo el 0,18 y el 0,21% de sus alumnos lo son. En algunas provincias, la exclusión es tan marcada que hay más de 30 inmigrantes escolarizados en la escuela pública por cada uno de la privada: Segovia

Cuadro 3. Curso 2001-02: Distribución porcentual por redes educativas del alumnado extranjero según su área geográfica de procedencia.

| Área geográfica | Centros públicos | Centros privados |
|------------------------------|------------------|------------------|
| TOTAL DE ALUMNOS | 67.55 | 32.45 |
| TOTAL DE ALUMNOS EXTRANJEROS | 80.87 | 19.13 |
| Unión Europea | 73.34 | 26.66 |
| Resto de Europa | 82.08 | 17.92 |
| África | 89.91 | 10.09 |
| Norteamérica | 58.02 | 41.88 |
| Centroamérica | 80.53 | 19.47 |
| Sudamérica | 80.77 | 19.23 |
| Asia | 70.12 | 29.88 |
| Oceanía | 63.58 | 36.42 |

Fuente: *Datos y Cifras*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cuadro 4. Evolución porcentual del alumnado extranjero por niveles de enseñanza.

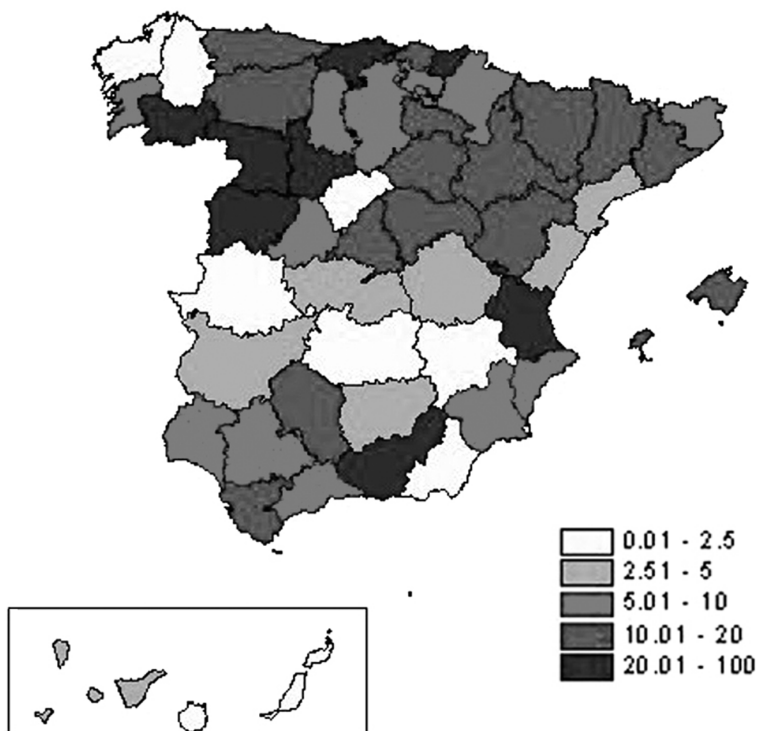
| Enseñanzas | 2000-01 | 2001-2002 | 2002-2003 |
|----------------------------|---------|-----------|-----------|
| Infantil | 17.37 | 19.42 | 20.32 |
| Primaria | 41.99 | 43.59 | 44.85 |
| E.S.O. | 26.98 | 27.48 | 27.19 |
| Bachilleratos | 4.99 | 4.27 | 4.10 |
| Otros estudios o no consta | 8.67 | 5.24 | 3.54 |

Fuente: *Datos y Cifras*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

(35,89 por cada uno), Melilla, Almería y Cáceres; son cifras preocupantes, especialmente graves en el caso almeriense, donde el historial de conflictos obligaría a una política decidida de no segregación respecto a ningún parámetro educativo.

Los datos del curso 2001-2002, el momento en que el incremento de la inmigración en las aulas adquirió cierta notoriedad en los medios de comunicación y obligó a algunas administraciones a plantear medidas alternativas, han sido claramente superados en poco tiempo. Entonces, la red pública de Madrid y Baleares ya superaban ligeramente el 8% de alumnos extranjeros en sus aulas, lo que no suponía un problema global demasiado serio. Junto a ellas, sólo en Girona, Alicante, Melilla, Navarra y Barcelona se superaba el 5%. No eran todavía datos preocupantes en su conjunto.

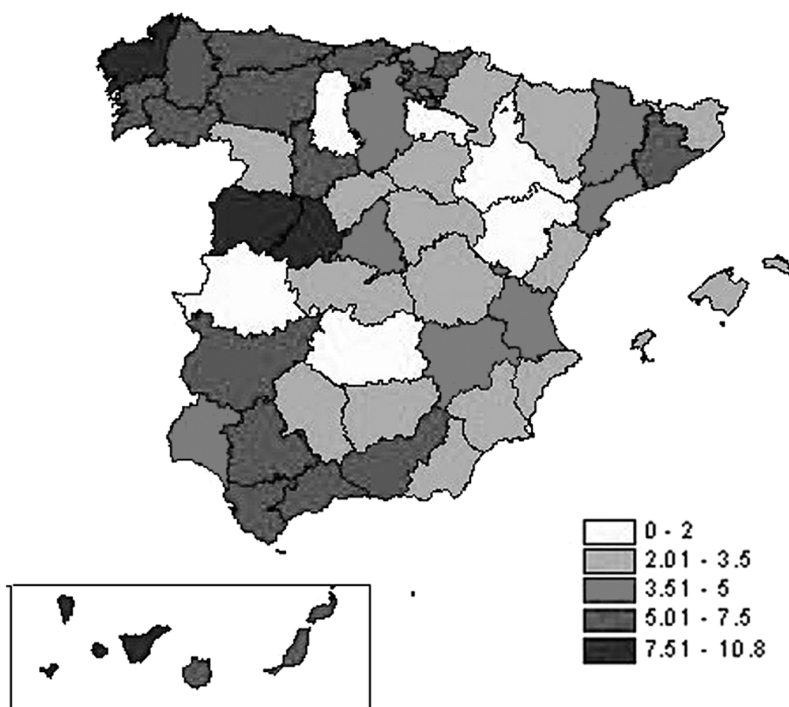
Sí resultan preocupantes otros aspectos: el acceso a la red pública o privada no es independiente de la nacionalidad del alumno. Así, los mayores porcentajes de asistencia a la escuela privada se alcanzan entre los niños norteamericanos –un 41,98% del total (cuadro 3)– y, a cierta distancia, por los asiáticos –chinos en buena medida– y europeos comunitarios; por el contrario, los africanos, el colectivo socialmente menos favorecido y con mayores problemas de rechazo, era el que más raramente accedía a ella. La situación en este punto es muy preocupante, como muestra el mapa 5; aunque existen provincias



Mapa 5. Alumnos africanos en España. Curso 2001-2002. Porcentaje de matriculados en centros privados sobre el total. Fuente: Estadísticas de la educación en España, 2001-2002, M.E.C.

como Salamanca y Orense donde los niños de origen africano acuden preferentemente a escuelas privadas, se trata de lugares donde son colectivos muy reducidos; por el contrario, en tres provincias ni el uno por ciento de los africanos acude a centros privados y concertados y entre ellas, desgraciadamente, se encuentra Almería, donde estos niños constituyen la principal comunidad escolar inmigrada. El caso almeriense es tan extremo que, siempre siguiendo los datos del propio Ministerio, de 1.780 niños de origen africano en sus aulas, sólo 15 acudían a centros de titularidad privada: el dato es nítido ejemplo de una situación bien clara.

Otro dato destacable es que, lejos de reducirse, sigue creciendo en España la concentración de los extranjeros en la red pública de enseñanza. Respecto al curso anterior, el de 2001-02 supuso un incremento del 59% en la enseñanza estatal, frente a sólo un 29% en la privada, concertada o no. En provincias como Cádiz, Granada, Las Palmas o Tenerife los alumnos disminuyeron en la red privada, pese al incremento de las llegadas. También hubo casos bien distintos: en varias provincias castellanas, en Huesca y en Melilla la escuela privada dobló su número de extranjeros, aunque casi siempre se trataba de colegios con escasa presencia de inmigrantes: en Melilla, pese a que la privada había cuadruplicado sus cifras en ese curso, sólo contaba 21 alumnos frente a 712 en la red estatal. En La Rioja, una comunidad con un auténtico aluvión de inmigrantes, la red privada sí



Mapa 6. España. Curso 2001-2002. Porcentaje de matriculados en bachillerato sobre el total de alumnos extranjeros de cada provincia. Fuente: Estadísticas de la educación en España, 2001-2002, M.E.C.

parece haber comenzado a asumir su responsabilidad con decisión. La tendencia a la concentración creciente en la privada puede acabar separando radicalmente al alumnado autóctono de ambas redes: en algunos lugares son numerosos los padres que consideran la matriculación de sus hijos en centros concertados como una forma de alejarles del contacto habitual con inmigrantes, a los que tratan de culpabilizar del posible bajo rendimiento escolar. Son varias las comunidades autónomas que, como la madrileña o la catalana (AUBARELL, 2003, 71), han tratado de buscar alguna fórmula –como la reserva de plazas escolares– que trate de paliar estas desigualdades; muchas veces, las organizaciones ciudadanas de ámbito local presionan con insistencia ante concentraciones excesivas en algunos centros (SALT, 2000). La preocupación es creciente, si se analiza la evolución de la prensa de ámbito estatal y la local de casi todas las provincias.

Si la escuela ha sido considerada en ocasiones como una herramienta a favor de la igualdad de oportunidades, no parece que cumpla excesivamente su función en el caso de los inmigrantes. El fracaso escolar es notable entre ellos y la promoción a niveles superiores de enseñanza todavía escasa: son pocos los que cursan niveles postobligatorios; así, como muestra el cuadro 4, no llega al 5% el porcentaje de extranjeros que cursan los nuevos bachilleratos, y la proporción continúa descendiendo año tras año; en el conjunto español, alrededor del 10% de los alumnos no universitarios estudia bachillerato. Aunque care-

ceмос de datos fiables, tampoco parece posible que entre los chicos extranjeros de 16 años cumplidos se alcance una tasa de escolaridad cercana al 75%, como logran los autóctonos. La diferencia es excesiva e injustificable, precisamente porque resulta demasiado fácil de explicar. Además, considerando que muchos padres extranjeros han llegado a España con un nivel de estudios medio o alto, tal vez estemos ante un grave ejemplo de regresión en la capacitación educativa de un colectivo: muchos de sus hijos no accederán a la universidad.

El mapa 6 muestra extraordinarias desigualdades en los porcentajes de alumnos extranjeros cursando bachillerato en distintas provincias; en algunas, ni siquiera el 1% de los alumnos foráneos se encuentra en estos niveles; sólo en la provincia de Salamanca se alcanzan las cifras normales en los chicos autóctonos, tal vez en función del genuino carácter universitario de su capital; tras ella, también las Islas Canarias alcanzan cifras que –algo inferiores a la media– podrían considerarse suficientes, aunque al tratarse de provincias con fuertes colonias de inmigración europea tal vez ayuden a explicar las desiguales posibilidades de promoción de los extranjeros en función de su lugar de origen. Los porcentajes más bajos no se asocian con áreas de llegada reciente o de inmigrantes con hijos más jóvenes. Sí parece existir una fuerte correlación con algunas zonas a las que los extranjeros han llegado atraídos por el trabajo en el campo, como Cáceres, Ciudad Real, Rioja o Teruel (en ninguna de las cuales se alcanza el 2%). La situación, desgraciadamente, no es específica de España sino que la han vivido, y la continúan viviendo en algún caso, países con tradición migratoria más antigua: en 1988, en Languedoc, sólo el 2% de los alumnos de origen magrebí acudía a los liceos (MIOSSEC-KCHIR, 1988, 351).

Por el contrario, el incremento porcentual de los párvulos puede ser debido tanto a factores internos del proceso migratorio –como la reagrupación familiar, o el nacimiento de hijos de inmigrantes en suelo español– como a otros ajenos a él, como la tendencia a la generalización de la escolaridad en edades cada vez más tempranas. En general, los profesores observan una tendencia creciente a que los hijos de los inmigrantes comiencen a estudiar en España desde el parvulario, sobre todo en áreas en las que el proceso migratorio hace más de una década que se inició, y creen que ello facilita la integración de estos alumnos (VALERO, 2002, 15)

CAMBIOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Los cambios en el ámbito escolar son tan abundantes y de tal calado que sería imposible describirlos en detalle en un artículo como este. Realmente, afectan a multitud de factores, unos esenciales para la convivencia en una sociedad democrática, otros simplemente de detalle o anecdóticos. Entre los primeros, surgidos con el contacto entre gentes de culturas diversas, estaría desde la propia redefinición del papel de la escuela, la identificación grupal –religiosa, étnica, lingüística...– del alumnado o la adaptación del profesorado y del conjunto de la comunidad educativa a las nuevas circunstancias.

La adaptación de la comunidad escolar no ha sido fácil. Algunos autores han señalado, en espacios concretos como el Raval barcelonés, cómo el profesorado se ha visto presionado por una sociedad que espera que la escuela sea un campo de integración, como si pudiese aislársela de las dinámicas segregadoras y de exclusión existentes en su exterior (MORERAS, 1999, 86). El sentido que cada comunidad otorga a la escuela y lo que espera de ella es diferente y no siempre poseemos un conocimiento preciso de ello; además, los jóvenes inmigrados, que no se sienten ni se les considera un ciudadano autócto-

no más, tampoco se sienten tan próximos como sus padres a su lugar de origen (BABLET y DARNAL, 1996, 108), muchas veces porque ya han nacido aquí, otras simplemente porque jamás han estado allí y sólo es un lugar mítico de referencia.

La adaptación ha sido especialmente difícil ante situaciones como la falta de escolarización previa del alumnado (o las fuertes deficiencias en ella), su acceso una vez iniciado el curso o la llegada a España con una edad relativamente avanzada. Esta situación es más grave en los institutos y colegios de secundaria, donde la llegada de inmigrantes que no han cursado la enseñanza primaria en España y ni siquiera pueden comunicarse suficientemente con sus profesores y compañeros es más la norma que la excepción en los últimos años; si a ello unimos que la adolescencia es la época más difícil en el proceso educativo y un momento de especial tendencia a constituir grupos reducidos fuertemente cohesionados, entenderemos porqué los centros de secundaria son hoy uno de los espacios más conflictivos en el proceso de integración de los inmigrantes. No es raro, pues, que en una encuesta realizada al profesorado sobre la inmigración en la escuela los resultados más insatisfactorios se diesen en secundaria, fuese cual fuese la cuestión a valorar (VALERO, 2000). Estos problemas han obligado a numerosos colegios e institutos a sistematizar el acceso de estos alumnos; la puesta en marcha de planes de acogida permite afrontar correctamente su ingreso en el centro y organizar el periodo inicial de su integración en nuestro sistema educativo; algunas ciudades, como Barcelona por ejemplo, cuentan con otros instrumentos suplementarios, como los talleres de adaptación escolar, que facilita la consecución acelerada de una mínima competencia lingüística (MORERAS, 1999, 96).

Es precisamente la cuestión lingüística uno de los problemas esenciales a resolver y a los que la escuela está siendo obligada a dar cumplida respuesta con rapidez. La lengua es parte esencial de la identidad colectiva, le sirve al nuevo alumno para adquirir los valores de su comunidad de adopción y sólo dominándola se integrará en la nueva cultura más allá de los aspectos superficiales (BLANCO, 2001, 234); es, por supuesto, un elemento necesario para lograr el éxito escolar en un sistema donde hasta los *test* de inteligencia están elaborados para la cultura y la lengua mayoritarias en el aula (SORIANO y PÉREZ, 1999, 123). Además, en aquellos lugares de fuerte concentración migratoria, con numerosos compatriotas cercanos, la necesidad de adquirir la nueva lengua –y, por tanto, su aprendizaje rápido y la integración que conlleva– se reduce. Sería interesante estudiar el grado de capacitación lingüística en función de las características socioculturales de cada entorno escolar. Mientras tanto, siguiendo la encuesta a los profesores varias veces citada, era claramente mayoritario el profesorado que afirmaba que casi todos conseguían un dominio lingüístico suficiente de nuestra(s) lengua(s). La dificultad aumenta en comunidades bilingües, donde –al menos en un primer estadio– el nuevo alumno suele decantarse por el aprendizaje preferente de una de ellas, con frecuencia en función de la considerada vehicular por su centro, aunque no siempre; al citar las materias en las que el alumno presentaba mayores carencias, las respuestas de la mayoría de centros catalanes y valencianos se decantaban por la lengua vernácula.

Más difícil resulta que la escuela asuma la tarea de transmitir al alumno su propia lengua de origen; son escasas las experiencias en la escuela española y, casi siempre, a cargo de la propia comunidad inmigrada, dentro o fuera del centro. No hemos llegado aquí a la situación de algunos países vecinos, como Francia, donde es posible estudiar la lengua y cultura de siete países de origen, gracias a la voluntariedad de las familias, aunque algunos critican que ello supone la extranjería de los alumnos y un etiquetaje de los mismos (LORCERIE, 1996, 34). Sin restar su parte de razón a estas críticas, en un primer

estadio de llegadas masivas podría resultar conveniente para ofrecer una imagen de acogida sin recelos, especialmente en lo que se ha calificado como *lugares migratorios*, (IZQUIERDO y NOYA, 1999, 35), espacios multiculturales de convivencia, laboratorios para analizar la acogida, la movilidad y la marginación

Otro aspecto, posiblemente menos esencial para el funcionamiento de la escuela que el lingüístico, pero que desata ríos de tinta y hasta tomas de postura viscerales es el religioso, especialmente en cuanto se refiere a los musulmanes. Aunque tiende a reducirse el peso de los niños magrebíes en el conjunto de la inmigración, el choque cultural con una escuela que dice respetar la libertad religiosa pero que sociológicamente sigue actuando como católica ha sido muy fuerte. No hace mucho tiempo, a mediados de febrero de 2002, el caso de una niña de El Escorial que pretendía acudir a clase con pañuelo en un colegio religioso concertado y finalmente fue escolarizada en un instituto público desató una fuerte polémica, fácil de seguir en toda la prensa del momento, donde se definieron los límites de tolerancia de varios grupos. La distancia ideológica es amplia: compárese la crítica de algunos islamistas a la imagen que sobre ellos ofrecen los libros de texto españoles y la crítica laicista a algunas actitudes fundamentalistas (SALEH, 2002; LORCERIE, 1996). Todo lo anterior no sólo influye en los centros docentes españoles sino que –en función de las actitudes adoptadas– puede afectar también a la distribución de los alumnos de origen islámico en algunos municipios. Por otra parte, frente a la creencia de muchos inmigrados y de buena parte de la sociedad europea, algunos autores ya hablan con claridad del Islam de Europa, diferente del existente en los lugares de origen, sí, pero tan legítimamente europeo como cualquier otro colectivo (OUAMARA, 1996; ALIEVI, 2002). La influencia de otras religiones no católicas en la cotidianeidad de la escuela española apenas ha sido estudiada.

Otro aspecto importante es la extrema concentración de los inmigrantes en algunos centros, mucho más allá de las diferencias entre provincias o de su asistencia a centros públicos o privados. La segregación aparece fortalecida por su residencia en algunos barrios de la periferia pobre de las grandes ciudades o en los núcleos antiguos degradados de ciudades medias; además, se acentúa por la tendencia creciente a identificarse socialmente en función de características étnicas o confesionales, más que políticas o en función de aficiones comunes; este fenómeno, ya estudiado en Francia (CESARI, 1997), está desembocando en algunas ciudades en la preferencia de algunos colectivos extranjeros por ciertos colegios donde se encuentran más a gusto o mejor acogidos, al tiempo que genera traslados de antiguos alumnos autóctonos hacia otros centros donde encuentren plaza, o la preferencia de los padres españoles por la matriculación inicial de sus hijos en otras escuelas, muchas veces buscando en la escuela privada o en las líneas en lenguas distintas al castellano una fórmula de evitar que sus hijos acudan a centros con alto porcentaje de inmigrados, ante la creencia de que puedan ser más conflictivos o de menor rendimiento académico. Alcanzamos así situaciones de extrema concentración de inmigrantes en ciertos colegios: son lo que en algunos países como Holanda se denomina escuelas *negras*, centros donde una mayoría, cuando no la práctica totalidad del alumnado, son inmigrados o de minorías étnicas; en algunos colegios de barrios humildes y/o degradados de grandes ciudades españolas el porcentaje de extranjeros supera ya el 70%. Si no se actúa con rapidez, la naciente sociedad multicultural lejos de devenir intercultural desembocará en guetos estables.

Sabemos que dejamos multitud de aspectos en el tintero: el papel de la mujer, el fracaso escolar diferencial, la necesidad de reafirmar una ley común de todos y para todos, el día

a día intraescolar, la formación específica del profesorado... Sin embargo, no queremos dejar de constatar la necesidad ineludible de incrementar el gasto educativo: el aumento de potenciales beneficiarios de ayudas de comedor, de libros o de transporte ha sido casi exponencial en los últimos años; el profesorado de apoyo deberá multiplicarse en un alto porcentaje de centros, ante la llegada de niños sin escolarización previa, sin conocimiento de la lengua, sin hábitos de conducta ineludibles en nuestra sociedad, y todo ello no debe hacerse en detrimento de la atención a niños con discapacidades o con problemas de conducta; se hace imprescindible en algunos ámbitos recurrir a la figura del mediador; crece la llegada de menores no acompañados, especialmente desde el Magreb; se amplía el número de los alumnos inestables, a veces itinerantes como en el colectivo gitano rumano (DIMINESCU, 2001) o entre los hijos de jornaleros agrícolas. Todo ello difícilmente puede solucionarse incrementando burocráticamente el gasto educativo al ritmo de I.P.C.: es necesario mucho más, y es necesario hacerlo con unos objetivos precisos y una planificación adecuada. Recientemente, el 17 de septiembre, el diario *El País*, con datos del informe *Una mirada sobre la Educación* de la OCDE, denunciaba que el porcentaje del P.I.B. dedicado por España a la educación se había reducido del 5,5% en 1995 al 4,9% en 2000. Se puede alegar que el crecimiento económico del periodo y la reducción de la natalidad permitió hacerlo, pero no debemos olvidar que la llegada de la inmigración a nuestras aulas ha disparado las necesidades de todo tipo, como ya hemos detallado. No es sólo, ni esencialmente, una discusión macroeconómica: nos jugamos la posibilidad de una sociedad futura cohesionada, preparada, donde exista realmente una efectiva igualdad de oportunidades para todos y todas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALIEVI, S. (2002): Islam in Europa, islam d'Europa, *Studi Emigrazione*, XXXIX, 147, 549-557
- AUBARELL, G. (dir.)(2003): *Gestionar la diversitat. Reflexions i experiències sobre les polítiques d'immigració a Catalunya*, Institut Europeu de la Mediterrània, Barcelona, 239 pp.
- BABLET, M. y DARNAL, A. (1996): Diversité des langues et cultures d'origine des élèves, *Migrations Société*, 46-47, 103-109
- BLANCO, C. (2001): La integración de los inmigrantes. Fundamentos para abordar una política global de intervención, *Migraciones*, 10, 207-248
- CESARI, J. (1997): *Etre musulman en France aujourd'hui*, Hachette Littératures, París, 238 pp.
- DIMINESCU, D. (2001): L'installation dans la mobilité: les savoir-faire migratoires des roumains. *Migrations Société*, 74, 107-116
- IZQUIERDO, A. y NOYA, J. (1999): Lugares migratorios. Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la integración social de los inmigrantes, *Migraciones*, 6, 19-42
- LORCERIE, F. (1996): L'école, lieu de médiation culturelle, *Migrations Société*, 46-47, 29-41
- MIOSSSEC-KCHIR, S. (1988): La scolarisation des maghrébins en Languedoc-Roussillon, *Bulletin de la Société Languedocienne de Géographie*, Montpellier t. 22, fasc. 3-4, 339-352
- MORERAS, J. (1999): Influencias e interferencias en la acción educativa de las escuelas públicas del Raval (Barcelona), *Migraciones*, 6, 84-104
- OUMARA, A. (1996): De la difficulté de dire l'immigré, *Centre d'Information et d'Etudes sur les migrations internationales*, 46-47, 17-23
- SALEH, W. (2002): *La imagen de los árabes y musulmanes en los libros de texto*, I Encuentro de Intelectuales Árabes, Madrid, 22 de junio de 2002 (accesible en la página web del Centro Cultural Islámico de Valencia).

- SALT, Comisió d'ensenyament de... (2000): *Conclusions de la jornada per a la integració i la convivència*, Ajuntament de Salt, s.p.
- SORIANO, E. y PÉREZ ESCOBAR, M.J. (1999): Escuela, educación intercultural e inmigración en Andalucía, *Demófilo*, 29, 107-129
- VALERO, J.R. (2002): *Inmigración y escuela. La escolarización en España de los hijos de los inmigrantes africanos*, Publicaciones de la Universidad de Alicante, Alicante, 142 pp.