Situación e Integración Socioeducativa de los Hijos de Inmigrantes en Andalucía

ENCAUZAR LA MIGRACIÓN PARA BENEFICIO DE TODOS

Organización Internacional para las Migraciones (Representación en España)

Fundación Persan

Elaborado por Alberto Álvarez de Sotomayor
Julio 2012

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO 1: LA DIMENSIÓN DEMOGRÁFICA 3
1.1. ¿Cuántos son? Evolución del volumen de alumnado extranjero a lo largo de los últimos quince años 3
1.2. ¿De dónde vienen? Principales grupos de procedencia 11
1.3. Distribución territorial 15
1.4. Distribución por tramos de enseñanza 20
1.5. La concentración escolar del alumnado inmigrante 21
CAPÍTULO 2: EL MARCO POLÍTICO-JURÍDICO 30
2.1. El marco europeo (comunitario) 30
2.2. El marco español 33
2.3. El marco andaluz 41
CAPÍTULO 3: EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES 50
3.1. EL ESTUDIO DE LA DESVENTAJA ACADÉMICA DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES EN ANDALUCÍA 50
3.2. RENDIMIENTO DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES EN ANDALUCÍA 52
3.2.1. Aclaraciones previas 52
3.2.2. La distancia académica entre hijos de inmigrantes y nativos 54
3.2.3. Rendimiento según el estatus migratorio 61
3.2.4. Rendimiento según el sexo 65
3.2.5. Rendimiento según el nivel socioeconómico de la familia 66
3.2.6. Rendimiento según el nivel sociocultural del hogar 68
3.2.7. Rendimiento según el nivel educativo de los padres 70
3.2.8. Rendimiento según la estructura familiar 72
CONCLUSIONES 75
BIBLIOGRAFÍA 80

INTRODUCCIÓN

El espectacular crecimiento de la población inmigrante vivido, sobre todo, durante la primera década del siglo XXI, constituye uno de los cambios sociales más significativos acaecidos en Andalucía, y en general en España, desde la transición democrática. Dicho crecimiento planteaba el reto de la integración de esta población en las distintas esferas de la sociedad; reto que puede defenderse desde planteamientos tanto de cohesión social como de justicia social.

Como ocurriera en muchas otras comunidades autónomas, en el marco andaluz este reto fue asumido políticamente —al menos en lo formal y en lo discursivo—, al ser la integración de las personas inmigradas el principal objetivo declarado por la Junta de Andalucía en materia migratoria durante estos años. Pero la profunda crisis económica experimentada desde 2008 parece haber desplazado este objetivo a un plano más que secundario en la agenda política (la muestra más palpable de ello es el importante retraso que arrastra la aprobación del tercer Plan Integral andaluz de Integración de la Población Inmigrante, cuestión que se detallará más adelante). Sin embargo, el reto no se ha esfumado, sigue estando presente, ya que, por más que después de años de fuerte aumento continuado, el número de personas inmigrantes se haya estancado e incluso haya comenzado a descender ligeramente (OPAM, 2012), son mayoría los que, de momento, deciden quedarse.

El sistema educativo no es ni ha sido ni mucho menos ajeno a este importante cambio demográfico ni a las implicaciones sociales, culturales, económicas y políticas que conlleva y plantea. Durante la citada década, el fuerte crecimiento del alumnado procedente del extranjero o con padres no nacidos en España ha sido una constante que ha alterado sustancialmente la composición de una porción no pequeña de las aulas andaluzas y españolas. Eso ha supuesto que la gestión de esa creciente diversidad cultural y la igualdad de oportunidades educativas para estos nuevos alumnos emergieran como nuevos desafíos para el sistema de enseñanza. Unos desafíos cuyo impacto no queda restringido, sin embargo, al ámbito educativo, sino que se extiende mucho más allá. Y es que el sistema de enseñanza juega a priori un papel fundamental en la consecución del mencionado reto integrador a medio y a largo plazo, pues constituye una vía trascendental tanto para la presente como para la futura integración de los jóvenes inmigrantes en la sociedad española. Integración a nivel social, puesto que dentro de los centros de enseñanza los chicos establecen buena parte de las relaciones sociales que mantienen durante su infancia, su juventud y que pueden llegar a

prolongar durante la edad adulta; a nivel cultural, ya que la formación regalada es uno de los principales agentes que tiene una sociedad para la trasmisión del modelo cultural imperante en la misma y también para poder socializar en valores y normas de convivencia intercultural; y, desde luego, integración a nivel socioeconómico, por ser la educación un elemento clave para el devenir laboral y socioeconómico de las personas, por ser un medio para la movilidad social.

Partiendo de esto, el informe que aquí se propone tiene como objetivo prioritario generar conocimiento acerca de la situación educativa de los hijos de inmigrantes en Andalucía. Lo hace analizando tres dimensiones diferentes relacionadas con el mencionado campo de estudio en el contexto andaluz.

El primer capítulo se centrará en el análisis de la que puede entenderse como la dimensión demográfica de esta cuestión. Con los datos más recientes disponibles, se describirá el cambio demográfico que han experimentado las aulas andaluzas a raíz de la inmigración, así como la evolución seguida en estos últimos años, cuando la crisis económica ha provocado el estancamiento e incluso un leve retroceso en el incremento de la población inmigrante residente en Andalucía. ¿En qué medida ese cambio de tendencia habrá afectado a la composición del alumnado andaluz? Asimismo, en este capítulo se abordarán otras cuestiones como: ¿de qué países y zonas geográficas provienen estos estudiantes y/o sus padres?; ¿cómo se distribuyen en el territorio andaluz?; ¿en qué etapas están más y menos presentes?; ¿cuál es su nivel de concentración?; ¿cómo se reparten entre centros públicos y privados? El conocimiento de todas ellas resulta un punto de partida básico para saber acerca de la realidad educativa de los hijos de inmigrantes.

El segundo capítulo se ocupa de hacer un repaso por el tratamiento político y legal que se les ha procurado en el ámbito educativo a estos jóvenes desde las distintas principales administraciones competentes o influyentes (Unión Europea, Estado español y comunidad autónoma). Se delimitará, en definitiva, el marco legislativo y político con el que se encuentran estos alumnos en Andalucía, abordando con ello las respuestas institucionales que se han venido dando ante el cambio demográfico descrito en el capítulo previo.

Por último, el capítulo final se dedica a estudiar, por medio de datos del conocido estudio PISA, cuál es el rendimiento académico de estos chicos y chicas, dado que éste se antoja crucial para su futuro socioeconómico. Detallaremos en qué medida ese rendimiento dista del nivel mostrado por el alumnado de origen nativo (con padres nacidos en España) y avanzaremos mediante análisis descriptivos la incidencia de algunos factores que, según investigaciones previas, podrían estar actuando como condicionantes de las diferencias entre unos y otros.

CAPÍTULO 1: LA DIMENSIÓN DEMOGRÁFICA

1.1. ¿Cuántos son? Evolución del volumen de alumnado extranjero a lo largo de los últimos quince años

Comencemos por aclarar las que podrían etiquetarse como cuestiones más cuantitativas de esta dimensión demográfica: ¿de cuántos estudiantes estamos hablando? ¿Qué proporción representan sobre el total del alumnado en Andalucía? ¿Cuál ha sido su evolución numérica a lo largo de los últimos años? ¿Cuál ha sido, en definitiva, su impacto cuantitativo sobre el sistema educativo andaluz? Pues bien, respondiendo a la primera de estas cuestiones, en los datos más recientes de los que se disponen (avance del curso 2010-11) se contabilizan algo más de 89.000 alumnos extranjeros en las enseñanzas no universitarias de Andalucía (ver tabla 1). Se trata prácticamente de la misma cifra registrada el año anterior. Por lo tanto, a la espera de los datos definitivos, podemos hablar de un crecimiento nulo de este alumnado, algo que, como veremos a continuación, viene a confirmar la tendencia iniciada en el curso 2009-10 y que supone una ruptura con respecto a los años previos, en los que el volumen de alumnado no español había aumentado anualmente de un modo sostenido.

Tabla 1: Alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía según nacionalidad (extranjera/española) y provincia. Variación respecto al curso anterior.

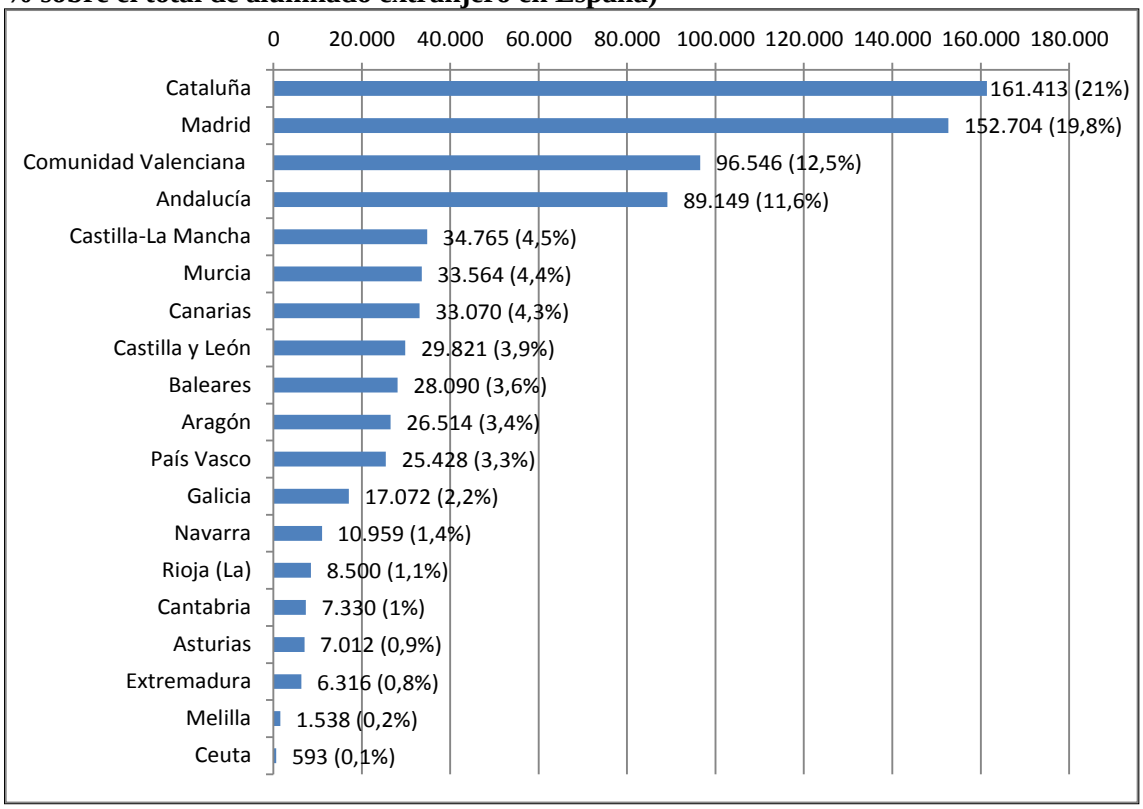
PROVINCIAS	Alumnado Extranjero			Alumnado español			% alumnado extranjero sobre el total de alumnado
	Total	Variación respecto al curso anterior		Total	Variación respecto al curso anterior (1)		
		Absoluta	Relativa		Absoluta	Relativa	
Almería	20.935	543	2,66%	109.080	2512	2,36%	16,10%
Cádiz	6.833	-8	-0,12%	229.662	4876	2,89%	2,89%
Córdoba	3.786	44	1,18%	144.826	1305	2,55%	2,55%
Granada	8.839	-106	-1,19%	163379	2638	1,64%	5,13%
Huelva	5.536	197	3,69%	92243	1939	2,15%	5,66%
Jaén	2.781	-19	-0,68%	120052	7	0,01%	2,26%
Málaga	29.636	-1.048	-3,42%	256004	6825	2,74%	10,38%
Sevilla	10.803	366	3,51%	358779	10688	3,07%	2,92%
ANDALUCÍA	**89.149**	**-31**	**-0,03%**	**1.474.025**	**30790**	**2,13%**	**5,70%**

Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Avance Curso 2010-2011. Elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla 1, esta variación interanual no ha sido igual para todas las provincias, si bien tampoco puede decirse que las diferencias sean demasiado acusadas. Mientras que en Málaga, Jaén, Granada y Cádiz disminuye ligeramente el número de estudiantes no nacionales con respecto al curso escolar previo, en las cuatro provincias restantes aumenta levemente.

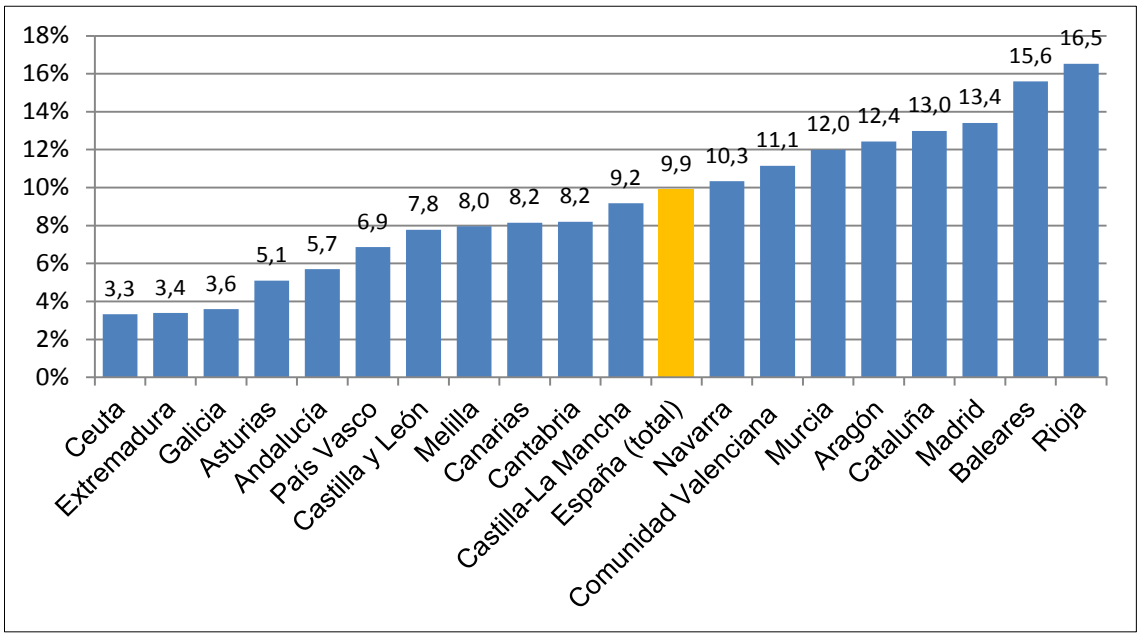
Pese a este estancamiento, Andalucía sigue ocupando la cuarta posición en número de alumnos extranjeros en este tipo de enseñanzas, por detrás de la Comunidad de Madrid, Cataluña y la Comunidad Valenciana, respectivamente. En Andalucía se encuentran el 12% de los extranjeros matriculados en España en este tipo de enseñanzas (ver gráfico 1). Por supuesto, esta posición está enormemente condicionada por el hecho de ser la comunidad autónoma más poblada del país. De hecho, en términos relativos, es decir, si de lo que hablamos es de la proporción que esos chicos y chicas extranjeras suponen sobre el total de la población estudiantil, Andalucía se sitúa en el grupo de regiones donde dicha proporción es menor, tan sólo por delante de Ceuta, Extremadura, Galicia y Asturias (ver gráfico 2). El peso de este alumnado en las enseñanzas no universitarias de Andalucía se queda, pues, algo lejos de alcanzar los niveles medios que se registran en el conjunto del país. Así ha sido desde que se disponen de este tipo de datos (ver gráfico 4 más adelante). Los más recientes (curso 2010-11), sitúan la proporción de alumnos extranjeros en esta comunidad (5,7%) unos cuatro puntos por debajo del porcentaje total español (9,9%). Ahora bien, hay que tener en cuenta que dentro del territorio andaluz existen importantes diferencias inter-provinciales; diferencias que nos detendremos a analizar algo más adelante. De momento adelantaremos que, mientras que en Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén y Sevilla la presencia relativa de este alumnado es bastante inferior a la media española, en Málaga está medio punto porcentual por encima (10,4%), y en Almería es seis puntos superior (16,1%). Y es que estas dos últimas provincias reúnen a la mayor parte del total de alumnos extranjeros matriculados en Andalucía.

Gráfico 1: Número de alumnos extranjeros por CC.AA. Curso 2010-11 (entre paréntesis, % sobre el total de alumnado extranjero en España)



Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Avance Curso 2010-2011. Elaboración propia.

Gráfico 2: Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado por CC.AA. Curso 2010-11.

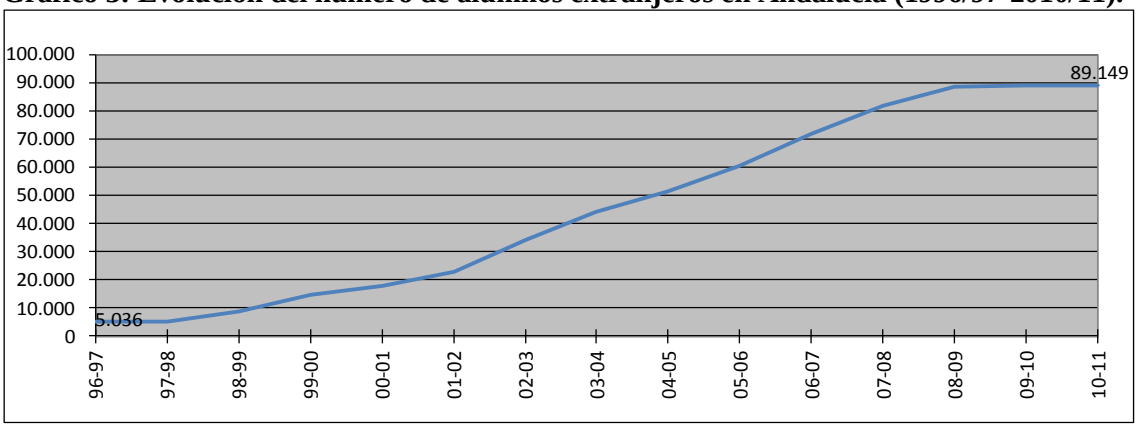


Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Avance Curso 2010-2011. Elaboración propia.

De cualquier modo, conviene echar la vista atrás respecto a este tipo de datos. Adoptar una cierta perspectiva histórica nos ayudará a tener una mejor idea de la importancia cuantitativa que ha adquirido este tipo de alumnado en los últimos años; de las dimensiones del cambio demográfico que ha supuesto para las aulas de esta comunidad autónoma su incorporación durante, sobre todo, la primera década del siglo XXI.

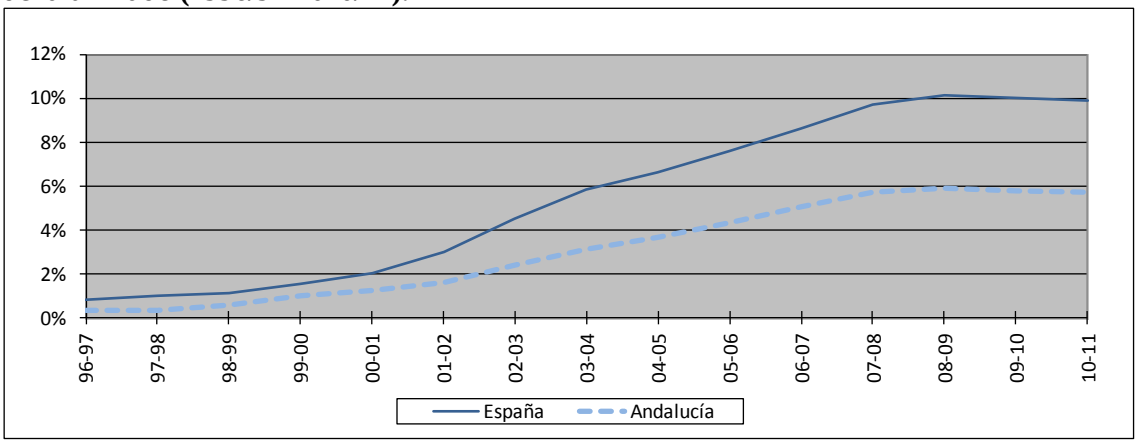
Los dos siguientes gráficos ilustran dicha evolución cuantitativa, midiéndola el primero en términos absolutos y el segundo en términos relativos. Lo primero que llama la atención es el fuerte y continuado crecimiento que ha experimentado el volumen de alumnos no españoles a lo largo de los últimos quince años, tanto en el total del país como en la comunidad andaluza. En ella, desde 1996-97, cuando apenas había 5.000 chicos y chicas extranjeros matriculados, el dato en cuestión se ha multiplicado por dieciocho, o lo que es lo mismo, se ha incrementado en cerca de un 1.700% (gráfico 3). Ello ha supuesto que el porcentaje que estos representan sobre el total del alumnado haya pasado de estar por debajo del 1% antes del curso 1999-00 a situarse próximo al 6% a partir del 2007-08 (gráfico 4).

Gráfico 3: Evolución del número de alumnos extranjeros en Andalucía (1996/97-2010/11).



Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Elaboración propia.

Gráfico 4: Evolución del porcentaje de alumnado extranjero en Andalucía sobre el total del alumnado (1996/97-2010/11).



Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Elaboración propia.

Pero yendo algo más allá en el análisis, diríamos que en esa evolución (paralela en el país y en la comunidad autónoma) pueden distinguirse, a grandes rasgos, tres fases o etapas principales. La primera etapa abarcaría, sobre todo, los años previos a los recogidos en los gráficos anteriores, los años que preceden al inicio del *boom* inmigratorio vivido en España. Los estudiantes de origen extranjero son un grupo muy minoritario durante este periodo, lo que explica que el fenómeno inmigratorio —aún muy incipiente y cuantitativamente poco significativo— pase bastante inadvertido. La segunda etapa da comienzo a finales de la década de los noventa (desde el curso 98-99, más concretamente) y conlleva un periodo de fuerte y continuado crecimiento del alumnado procedente de otros países, que año a año va ocupando un mayor peso relativo dentro del sistema. Es la etapa en la que la llegada de estos nuevos alumnos transforma buena parte de la fisonomía de las aulas de muchos centros; la etapa en la que la inmigración y la diversidad que ésta trae consigo emergen como asuntos a tratar para el sistema educativo, siendo percibida como problema por unos y como reto por otros. Dicha etapa se extiende hasta el curso 2007-2008 inclusive. A partir de entonces puede señalarse el comienzo de una nueva (de duración aún por definir), caracterizada por el estancamiento en el crecimiento absoluto del alumnado extranjero, así como en la proporción que éste representa sobre el total de estudiantes matriculados en el sistema educativo.

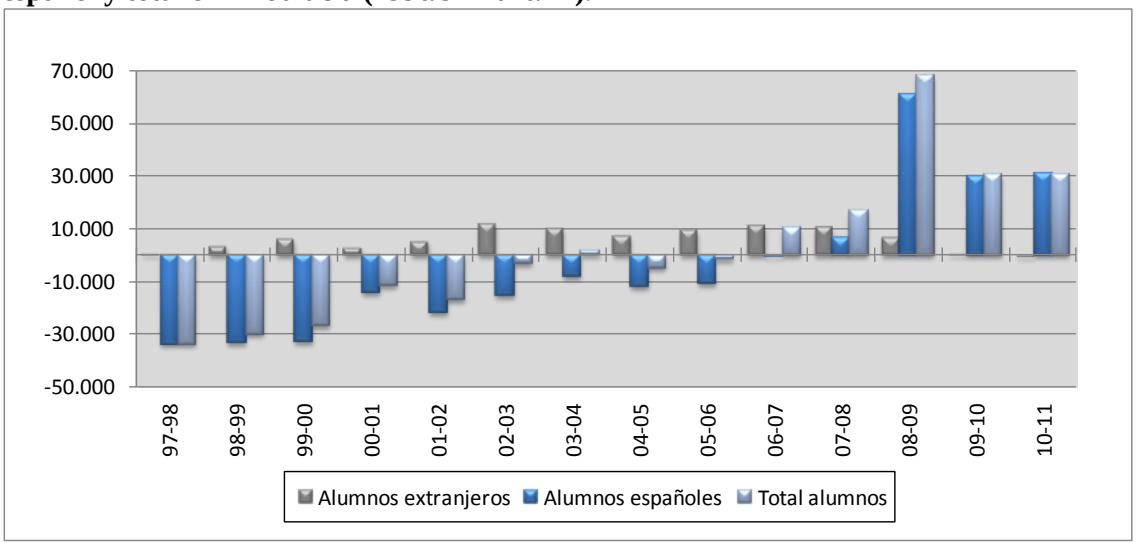
Grosso modo, las tendencias que acaban de describirse son paralelas a las que identificaríamos en caso de que la población analizada fuese el conjunto de los inmigrantes residentes en Andalucía (o en España) y no sólo el alumnado de nacionalidad extranjera. La primera de las grandes fases descritas es la del escenario demográfico que existía con anterioridad a la eclosión del fenómeno inmigratorio en España. La segunda se corresponde precisamente con el extraordinario crecimiento de la población llegada del extranjero durante la etiquetada por Arango (2010) como "década prodigiosa". Según coinciden los expertos, tal crecimiento estuvo propiciado fundamentalmente por el importante ciclo expansivo de la economía y el mercado laboral español, que generó una demanda de mano de obra que no podía ser plenamente cubierta por la población española.[1] Por último, la tercera de esas fases se enmarca en un contexto fuertemente marcado por la crisis económica mundial cuyos efectos comenzó a percibir España a finales de 2007 e inicios de 2008. En dicho contexto, el mercado laboral deja de ser un factor de atracción para convertirse en un elemento de disuasión ante posibles nuevas llegadas, e incluso de empuje para aquellas personas inmigrantes que deciden abandonar España. Se desvanece así parte importante del atractivo que había llevado a este país a ser en los años anteriores un importante destino para las

[1] Véanse, por ejemplo, Cachón (2002; 2006), Izquierdo et al. (2003), Oliver Alonso (2007), o Pajares (2007).

migraciones internacionales. Y, según reflejan las estadísticas, ello provoca que los incrementos interanuales de la población extranjera se encuentren en sus valores más bajos desde que se iniciara el nuevo siglo (OPAM, 2011), lo que contribuye a que el alumnado extranjero haya dejado de crecer en número, tal y como se acaba de ver.

Una segunda forma de visualizar este impacto de la inmigración sobre el sistema educativo andaluz es analizar cuál ha sido la aportación de los estudiantes extranjeros al crecimiento del mismo durante este tiempo. Desde el cuso escolar 1996-97 hasta el 2010-11 el sistema de enseñanzas no universitarias de este comunidad ha visto aumentar su volumen de alumnos en más de 147.000. De ellos, el 57% son extranjeros, un porcentaje muy elevado por más que se sitúe ocho puntos por debajo del registrado en el conjunto del país (65%). Nos encontramos, pues, con que, en esos quince años, los estudiantes no nacionales han contribuido en mayor medida que los nacionales a dicho crecimiento. Si se analizan estos datos anualmente (gráfico 5) se observa, igualmente, que durante la mayor parte de ese periodo (en concreto, durante el decenio que va desde el curso 1996-97 hasta el 2006-07) las tendencias para alumnado extranjero y español han sido opuestas: mientras que los primeros aumentaban en número año tras año, los segundos disminuían. Se comprueba también que hubo dos cursos (2003-04 y 2006-07) en los que el aumento general del número de alumnos con respecto al año anterior se sostuvo exclusivamente en el incremento de la población estudiantil extranjera. Recordemos que, en su conjunto, se trata de un periodo en el que el fuerte crecimiento de la población inmigrante —la cual tenía y tiene, además, tasas de natalidad más elevadas que las de la población autóctona—, se combinaba con bajas tasas de natalidad por parte de los españoles nativos.

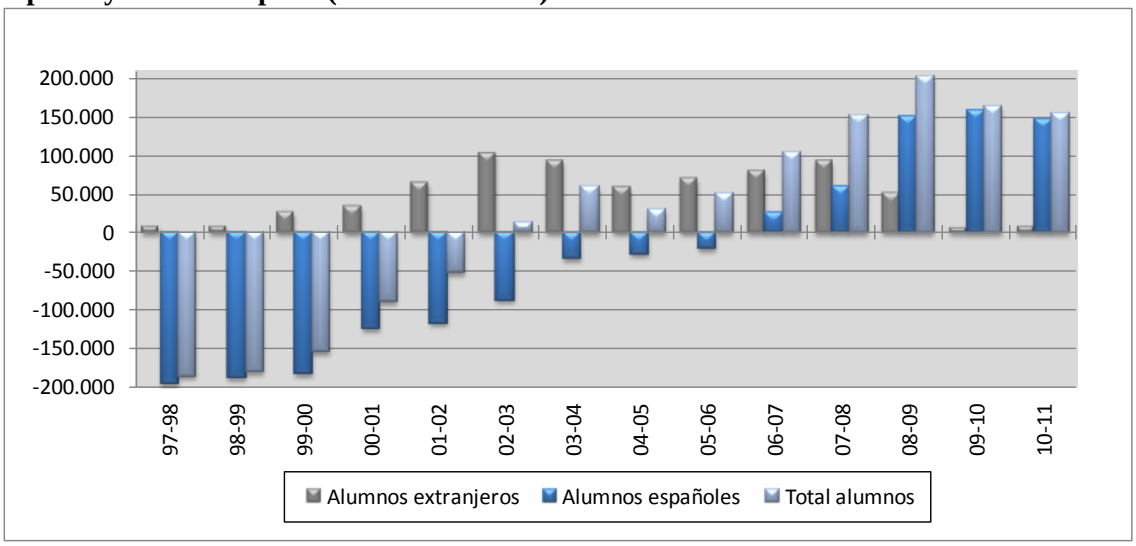
Gráfico 5: Evolución de los incrementos interanuales absolutos del alumnado extranjero, español y total en Andalucía (1996/97-2010/11).



Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Elaboración propia.

Pero esta tendencia en el crecimiento del alumnado se invierte en los tres últimos años analizados. Ya en el curso 2007-08 el alumnado de nacionalidad española empezó a registrar de nuevo incrementos interanuales positivos, por primera vez después de más de una década. Aunque no fue hasta un año más tarde cuando, además, esos incrementos superaron a los registrados por los extranjeros, es decir, cuando el número de alumnos y alumnas nacionales comenzó a crecer por encima del de alumnos no nacionales. Como se aprecia en el siguiente gráfico, estas pautas generales descritas para Andalucía no difieren de las halladas en la totalidad de España.

Gráfico 6: Evolución de los incrementos interanuales absolutos del alumnado extranjero, español y total en España (1996/97-2010/11).



Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Elaboración propia.

¿Y a qué es debido ese cambio de tendencia? Pues bien, a la espera de análisis empíricos detallados, parece bastante evidente que la respuesta hemos de buscarla de nuevo en la ya mencionada crisis económica; concretamente, en el desigual impacto que (al menos parcialmente) ésta ha tenido sobre ambas poblaciones. Así, de un lado, el crecimiento del alumnado extranjero se ha frenado como resultado del parón general experimentado en la entrada de familias inmigrantes a España y de la salida al exterior de parte de las que ya estaban instaladas en el país, algo que ya ha sido documentado por otras publicaciones.[2] De otro lado, y en el sentido opuesto, el número de estudiantes españoles en el sistema educativo andaluz ha vuelto a la senda del crecimiento empujado, muy probablemente, por la vertiginosa escalada de la tasa de desempleo juvenil, especialmente en aquellos sectores, como la construcción, que en los años de bonanza absorbía un gran volumen de mano de obra

[2] Ver, por ejemplo, OPAM (2011).

joven y poco cualificada. La situación crítica por la que pasa el mercado de trabajo español habría actuado entonces como incentivo para la vuelta a los estudios de muchos de esos jóvenes anteriormente empleados, y como desincentivo para aquellos que, quizás, bajo otras circunstancias habrían optado por abandonar los estudios en pos de incorporarse al mundo laboral. Resultaría interesante conocer en qué medida estos mecanismos de incentivo y desincentivo que provoca la caída en la demanda de trabajo han afectado de modo diferente a jóvenes nativos y a jóvenes inmigrantes. De momento, lo que parece claro a raíz de los datos que se aquí manejan es que, al menos en el cómputo global, el contexto de crisis sí que ha incidido de forma desigual en la evolución del número de alumnos no universitarios entre unos y otros.

Todo apunta, por tanto, a que esta crisis económica ha precipitado el hecho de que entremos en una nueva fase en lo que al crecimiento del alumnado respecta. Una fase en la que el número de estudiantes de origen foráneo ha dejado de aumentar y en la que lo que estos aportan al crecimiento del volumen total de alumnos ya es menos de lo que aportan los jóvenes españoles.

De cualquier modo, este cambio no ha de nublar el importantísimo impacto que a nivel demográfico ha tenido la inmigración sobre las aulas andaluzas. No olvidemos, además, que, en realidad, la cuantificación que se ha presentado subestima dicho impacto. Lo hace en la medida en que —recordemos— los datos manejados no contemplan a los estudiantes que suelen considerarse como de "origen inmigrante" (es decir, que tienen padre y/o madre inmigrantes) pero nacionalidad española, un número creciente debido al aumento del número de aquellos que han nacido ya en España, y debido al aumento de las nacionalizaciones. Así pues, tanto el peso relativo que tiene esta población sobre el conjunto del alumnado, como su contribución al crecimiento total del mismo es, si hablamos de hijos de inmigrantes y no de extranjeros, es aún mayor del que aquí se ha descrito. Significa esto que, pese al importante frenazo que ha vivido su crecimiento en los dos últimos años, permanece intacta la trascendencia de la incorporación de estos nuevos estudiantes sobre la composición general del alumnado andaluz. Significa, por tanto, que a priori, y a falta de conocer datos fiables sobre, por ejemplo, su rendimiento académico (cuestión que se aborda más adelante), el reto de la integración de los hijos de inmigrantes en el sistema educativo andaluz —y en el español de un modo más general— no se ha desvanecido.

1.2. ¿De dónde vienen? Principales grupos de procedencia

Antes de comenzar con el que es propiamente el objeto de este epígrafe (analizar la procedencia del alumnado extranjero matriculado en Andalucía), conviene responder a la pregunta que se plantea en el título del mismo pero dirigida en este caso no a la población estudiante, sino a la residente. Es decir, conviene saber de dónde vienen los inmigrantes que viven en Andalucía. Y ello porque, como se verá en breve, la comparación entre población residente y alumnado nos aporta cierta información que resulta de interés.

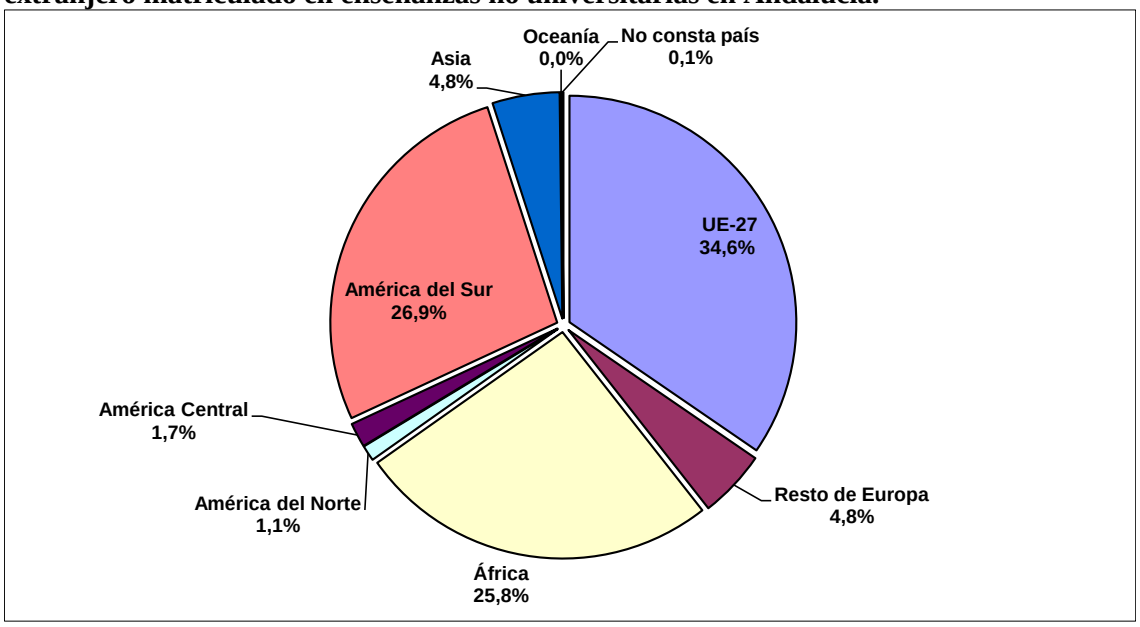
La composición de la población inmigrante residente en Andalucía se caracteriza principalmente por el mayor peso relativo que en ella tienen los ciudadanos procedentes de otros países de la Unión Europea y, especialmente, de los Estados de la llamada UE-15 (estructura que tenía la Unión Europea antes de la ampliación de 2004). Ése es el principal rasgo que la distingue de la composición general de la población inmigrante del país. Concretamente, según datos del Padrón Municipal de Habitantes a 1 de enero de 2011, vivían en esta comunidad autónoma unos 370.00 extranjeros comunitarios (UE-27), lo que supone aproximadamente la mitad (51%) del total.[3] En contraste, para el resto de España estos suponen el 40%. Tras los europeos comunitarios, los africanos (22%) y los latinoamericanos (19%) son los otros grandes grupos que tienen mayor peso entre la población extranjera residente en Andalucía. Entre los tres suman más del 90% del total.

Vayamos, ahora sí, a los datos sobre alumnado (ver gráfico 7). Lo primero que llama la atención es que, efectivamente, los europeos (UE-27) constituyen el grupo más numeroso, al aglutinar algo más de una tercera parte del total de alumnas y alumnos extranjeros (34,6%). Asimismo, comprobamos que, también en el ámbito educativo, Andalucía se caracteriza por el mayor peso relativo que tienen los estudiantes comunitarios en comparación con lo que éstos suponen en el total español (25%). Sin embargo, el porcentaje en cuestión (repetimos, el 34,6%) se aleja bastante del que es su correlativo en el Padrón (51%). Y es que no ha de pasarse por alto que muchos de estos europeos —nos referimos, sobre todo, a los procedentes de países de la UE-15— protagonizan una inmigración de carácter eminentemente residencial, con una media de edad ampliamente superior a la del resto de inmigrantes. Se trata de personas que, tras su jubilación, deciden instalarse en esta comunidad atraídos principalmente por el factor "sol y playa" (Echezarreta, 2005; Rodríguez Rodríguez *et al*., 1998). Una inmigración que, en consecuencia, por su perfil demográfico, aporta en mucha menor medida nuevos estudiantes a las enseñanzas no universitarias.

[3] Advierta el lector que con los datos del Padrón hablamos también de extranjeros y no de inmigrantes, por ser calculados estos mediante la variable "nacionalidad".

En el caso opuesto, los estudiantes procedentes de Sudamérica y del continente africano están algo más representados en las aulas (27% y 26%, respectivamente) de lo que lo están los ciudadanos de sus respectivas procedencias en el conjunto de la sociedad andaluza.

Gráfico 7: Distribución porcentual por grupos geopolíticos de nacionalidad del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía.

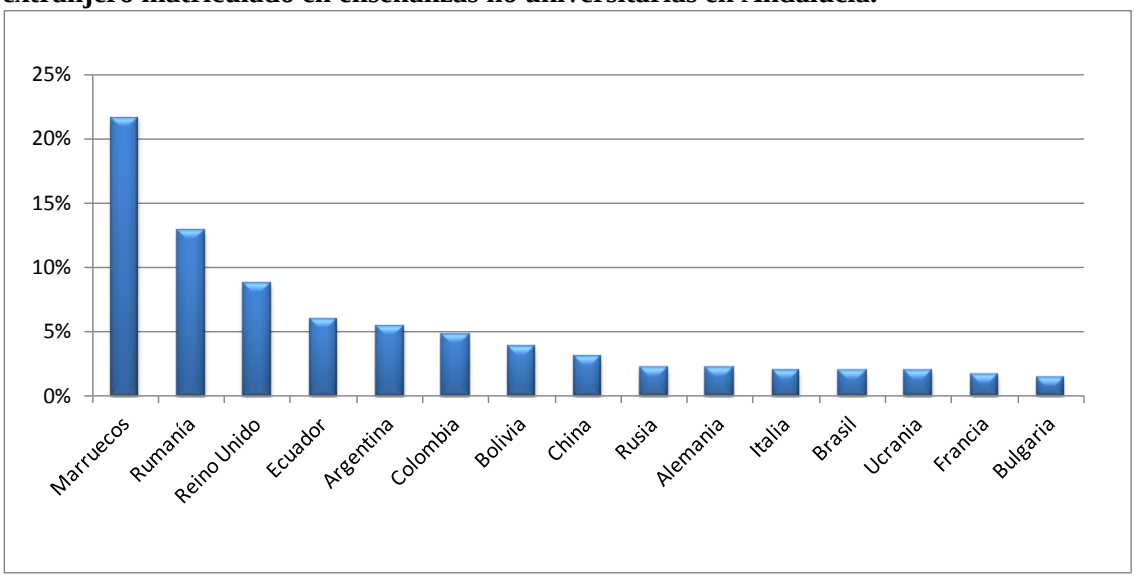


Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Avance Curso 2010-2011. Elaboración: OPAM.

En suma, tenemos, pues, que europeos, sudamericanos y africanos constituyen la mayor parte del alumnado extranjero. El resto de grupos geopolíticos diferenciados (Asia, "resto de Europa", América Central, América del Norte y Oceanía) suman entre sí poco más de una décima parte del mismo.

Siendo algo más concretos, comprobamos que, por nacionalidades, el país más representado en el sistema andaluz de enseñanzas no universitarias es Marruecos (22%), de donde proviene la inmensa mayoría (concretamente, el 84%) de los estudiantes de origen africano (ver gráfico 8). Le siguen Rumanía (13%) —que, igualmente, aporta la mayor parte de los alumnos con nacionalidad en países de Europa del Este— y Reino Unido (9%), con diferencia el país de Europa Occidental con mayor representación. En cuarto y quinto lugar están Ecuador (6%) y Argentina (5%), y detrás de ellos Colombia (5%) y Bolivia (4%). Estos cuatro países aglutinan tres cuartas partes del alumnado oriundo de América del Sur. Chinos (3%), rusos (2%) y alemanes (2%) completan el *top ten* de las nacionalidades.

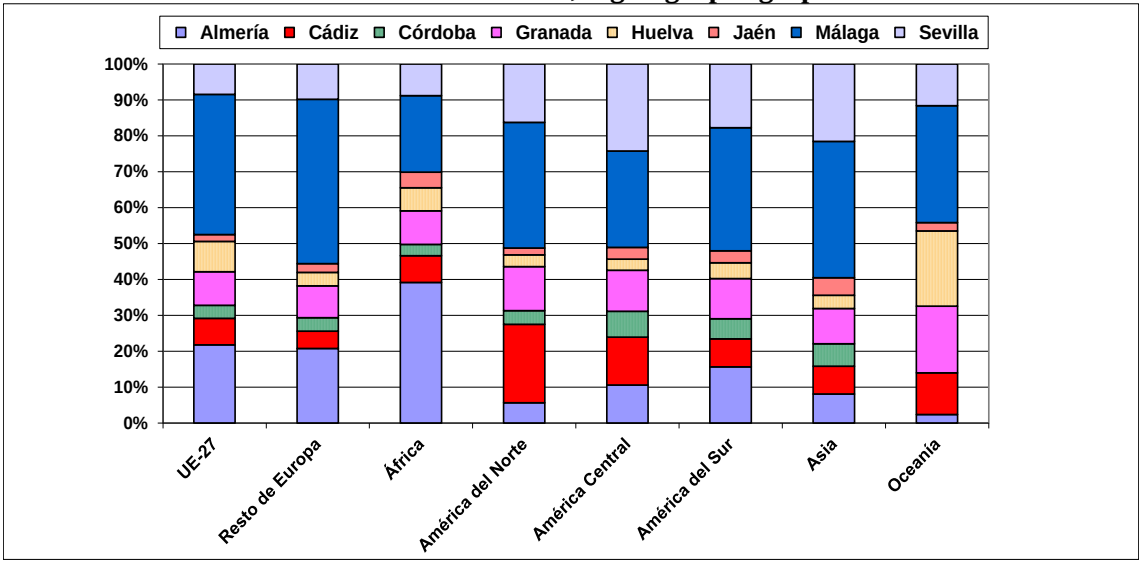
Gráfico 8: Distribución porcentual de las principales nacionalidades del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía.



Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Avance Curso 2010-2011. Elaboración: OPAM.

¿Y cómo se distribuyen estos distintos grupos de procedencia en el territorio andaluz? Como se aprecia en el siguiente gráfico, los alumnos de la UE se concentran sobre todo (en un 39%) en centros de la provincia de Málaga (de la Costa del Sol, fundamentalmente) y en mucho menor grado (22%) en Almería. El 40% restante se distribuye de manera mucho más repartida entre las otras seis provincias, sin que ninguna de ellas sobrepase el 10%. Algo similar ocurre con los africanos pero intercambiándose las proporciones de las dos principales provincias: en este caso unas dos quintas partes (39%) estudian en Almería y algo más de una quinta parte (21%) en Málaga. Por su parte, la distribución de los estudiantes procedentes de Sudamérica (el otro gran grupo geopolítico diferenciado) se encuentra algo más repartida. Es destacable que para este grupo, además de Málaga (donde está matriculado el 34%) y Almería (16%), aparecen Sevilla (18%) y en menor medida Granada (11%) como destinos importantes.

Gráfico 9: Distribución porcentual por provincias del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía, según grupos geopolíticos de nacionalidad



Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Avance Curso 2010-2011. Elaboración: OPAM.

Tabla 2: Distribución porcentual por grupos geopolíticos de nacionalidad del alumnado extranjero no universitarios en Andalucía, según provincia.

	UE-27	Resto de Europa	África	Amér. del Norte	Amér. Central	Amér. del Sur	Asia	Oceanía	No consta país	Total Alumn. Extranj.
Almería	32,0%	4,3%	43,0%	0,3%	0,8%	18,0%	1,6%	0,0%	0,1%	100%
Cádiz	33,3%	3,1%	25,1%	3,2%	3,0%	27,3%	4,8%	0,1%	0,1%	100%
Córdoba	29,6%	4,2%	19,4%	1,0%	3,0%	35,6%	7,1%	0,0%	0,1%	100%
Granada	32,7%	4,3%	24,3%	1,4%	2,0%	30,4%	4,8%	0,1%	0,1%	100%
Huelva	47,0%	2,9%	26,5%	0,6%	0,9%	19,0%	2,9%	0,2%	0,1%	100%
Jaén	20,9%	3,8%	36,2%	0,7%	1,8%	28,9%	7,5%	0,0%	0,0%	100%
Málaga	40,6%	6,7%	16,5%	1,2%	1,4%	27,8%	5,5%	0,0%	0,3%	100%
Sevilla	24,2%	3,9%	18,8%	1,5%	3,5%	39,5%	8,5%	0,0%	0,1%	100%
ANDALUCÍA	**34,6%**	**4,8%**	**25,8%**	**1,1%**	**1,7%**	**26,9%**	**4,8%**	**0,0%**	**0,1%**	**100%**

Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Avance Curso 2010-2011. Elaboración: OPAM.

Por último hay que decir que, a pesar de la intensidad con la que el fenómeno de la inmigración se ha producido en Andalucía y en toda España, la incorporación de los distintos grupos de procedencia no se ha llevado a cabo conforme a los mismos tiempos. Así lo han constatado diversas fuentes en relación al conjunto de la población (Carvajal Gutiérrez y Corpas Alba, 2005; Álvarez de Sotomayor, 2011) y así ha sucedido también, lógicamente, con el alumnado. Los europeos occidentales y los marroquíes comenzaron a tener cierta presencia en esta comunidad —aunque mucho menor de la que adquirirían años después— ya a

principios de la década de los noventa, con anterioridad al *boom* inmigratorio vivido en España, mientras que los procedentes de América del Sur y de Europa del Este no comenzaron a instalarse en cantidades significativas hasta entrados en el primer decenio del nuevo siglo.

1.3. Distribución territorial

Desafortunadamente, a la hora de conocer la distribución de estos alumnos en el territorio andaluz nos encontramos con la limitación de que los datos procedentes de la Estadística de enseñanzas no universitarias tienen en las provincias el nivel máximo de desagregación territorial. Por consiguiente, ése será necesariamente el nivel al que se restrinjan los análisis que se hacen en este apartado. A través de ellos no podremos conocer, por ejemplo, las diferencias entre zonas rurales y urbanas, o entre el litoral y el interior de ciertas provincias. Para ese tipo de indagación necesariamente tendremos que acudir a los datos del Padrón Municipal, que ofrecen pistas certeras sobre las tendencias generales a ese respecto.

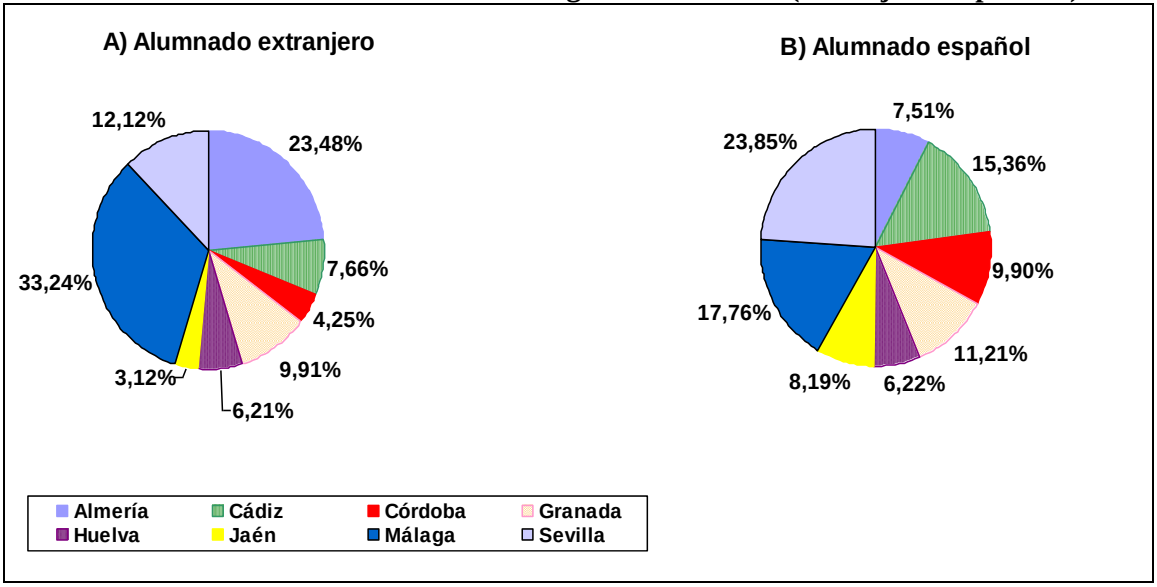
Por otra parte, los primeros datos que se facilitan por provincias son los del curso 1999-2000, lo cual impide ir más atrás en el tiempo para examinar la evolución de los mismos, aunque éste es un problema mucho menor, puesto que ya sabemos que con anterioridad a esos años el volumen de personas procedentes de otros países era bastante reducido, que fue a partir de entonces cuando comenzó a crecer de modo significativo esta población en Andalucía y en la mayor parte del territorio español.

Hechas estas advertencias, nos disponemos ya a describir cómo se distribuye territorialmente el alumnado extranjero matriculado en esta comunidad autónoma. Como se verá, las pautas generales no difieren de las del reparto espacial del conjunto de la población inmigrante según los datos del Padrón.[4] En este sentido, el lector que no haya pasado por alto las páginas previas ya tendrá una idea anticipada de que dos provincias, Málaga y Almería, destacan por encima de todas en cuanto a volumen de alumnos extranjeros. Entre ambas aglutinan al 57% del total. Concretamente, Málaga es, con diferencia, la provincia andaluza que cuenta con el mayor número. Uno de cada tres (33%) de estos alumnos estudia allí. La siguiente es Almería, que reúne a cerca de una cuarta parte (23%), mientras que el resto de provincias aporta cada una menos de un 10% a dicho total (ver gráfico 10). Esta distribución difiere sustancialmente del la del alumnado español entre las distintas provincias, la cual resulta menos desigual, tal y como puede apreciarse en el mismo gráfico. Así, por ejemplo, el alumnado español matriculado en Málaga apenas supone el 18% del total, y el de Almería no

[4] Para análisis pormenorizados de los datos del Padrón en Andalucía a este respecto, ver, por ejemplo, OPAM (2011).

llega al 8%. En este caso el reparto es prácticamente idéntico al del conjunto de la población en la comunidad autónoma: Sevilla (24%), Málaga (18%), Cádiz (15%), Granada (11%), Córdoba (10%), Jaén (8%), Almería (8%) y Huelva (6%).

Gráfico 10: Distribución porcentual por provincias del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía según nacionalidad (extranjeros/españoles)



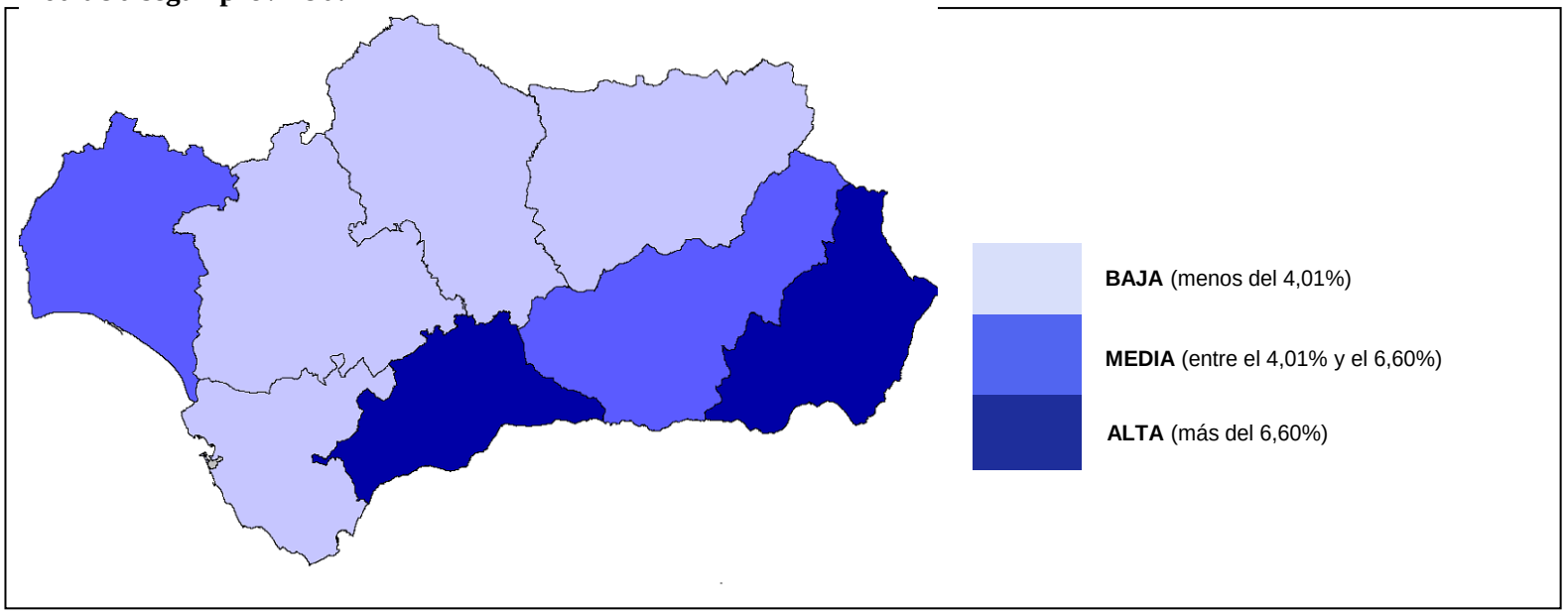
Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Avance Curso 2010-2011. Elaboración: OPAM.

Al relacionar las cifras de uno y otro alumnado (gráfico 11) destacan también Málaga y Almería por tener una alta proporción de estudiantes extranjeros, muy por encima de la media andaluza. Pero en este caso el orden de importancia entre ambas se altera. Si en términos absolutos Málaga supera a Almería en cuanto al alumnado extranjero, en términos relativos es Almería la que destaca como la provincia donde los chicos de nacionalidad distinta a la española tienen un mayor peso. El dato concreto es el 15%, porcentaje que no sólo supera ampliamente a la media andaluza, sino también a la del conjunto del país. Por su parte, en Málaga estos alumnos suponen el 9,5% del total de las matriculaciones. Como se verá más adelante, es también en estas dos provincias donde se emplazan la mayor parte de los centros de enseñanza andaluces en los que chicos de origen inmigrante son mayoría frente a los de origen nativo, eso que algunos han denominado como *escuelas-gueto*.

Otras dos provincias, Granada y Huelva, se situarían en un nivel medio respecto a la proporción que en ellas suponen los alumnos extranjeros, con aproximadamente un 5% en ambos casos (gráfico 11). De las cuatro restantes (Cádiz, Sevilla, Jaén y Córdoba) puede decirse que todas tienen una baja proporción de este alumnado; en todas ellas éste representa sólo entre un 2% y un 3% del total.

Una mirada retrospectiva nos permite ver cómo ya antes de que, por así decirlo, el fenómeno inmigratorio eclosionase en Andalucía y en España, Almería y, sobre todo, Málaga partían de niveles significativamente superiores no sólo a los del resto de provincias, sino también a los del conjunto del país a este respecto (ver gráfico 12). Ello evidencia que ambas provincias, y especialmente la segunda, comenzaron a vivir este fenómeno de manera más temprana. No, por supuesto, en las dimensiones en la que lo harían posteriormente, a partir del *boom* migratorio experimentado desde comienzos del siglo XXI. Tampoco se vivía en los mismos términos, en tanto en cuanto esa inmigración previa al mencionado *boom* difería sustantivamente en su perfil de aquella que aún estaba por llegar. Concretamente, el paisaje inmigratorio de la Málaga de la década de los noventa estaba copado principalmente por europeos occidentales que elegían este lugar como enclave donde pasar la mayor parte de su jubilación, atraídos principalmente por el factor "sol y playa" (Carvajal Gutiérrez y Corpas Alba, 2005b); mientras que en el que se conformó posteriormente adquirieron un peso mucho mayor los inmigrantes procedentes de países menos desarrollados, que llegaban atraídos fundamentalmente por la fuerte demanda de empleo en los sectores de la construcción y los servicios y que tenían, pues, un perfil mucho más laboral y menos residencial que los anteriores (Cohen *et al*., 1998; Carvajal Gutiérrez, 2004; Carvajal Gutiérrez y Corpas Alba, 2005a, 2005b).

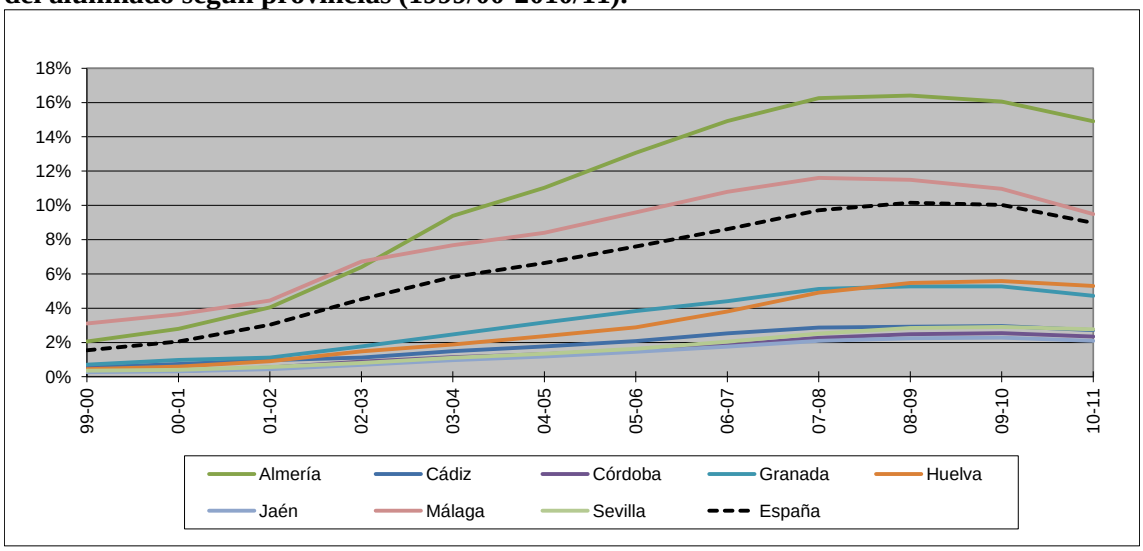
Gráfico 11: Proporción de alumnado extranjero sobre el total del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía según provincia.



Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Avance Curso 2010-2011. Elaboración: OPAM.

El interés de resaltar esta mayor "precocidad" de Almería y, especialmente, de Málaga, en lo que al fenómeno inmigratorio respecta va más allá del mero conocimiento histórico; de hecho, tiene implicaciones actuales sobre el tema de estudio que aquí nos ocupa. Por ejemplo, hace más probable que en las aulas de los centros de enseñanza de ambas provincias haya proporciones más elevadas de inmigrantes de segunda generación, es decir, de hijos de inmigrantes nacidos en España o llegados a este país a una edad muy temprana. Y estos, como es sabido, tienen una serie de rasgos diferenciales que hacen que sus procesos de integración socioeducativa puedan variar con respecto a los niños o jóvenes de primera generación.

Gráfico 12: Evolución del porcentaje de alumnado extranjero en Andalucía sobre el total del alumnado según provincias (1999/00-2010/11).



Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Elaboración propia.

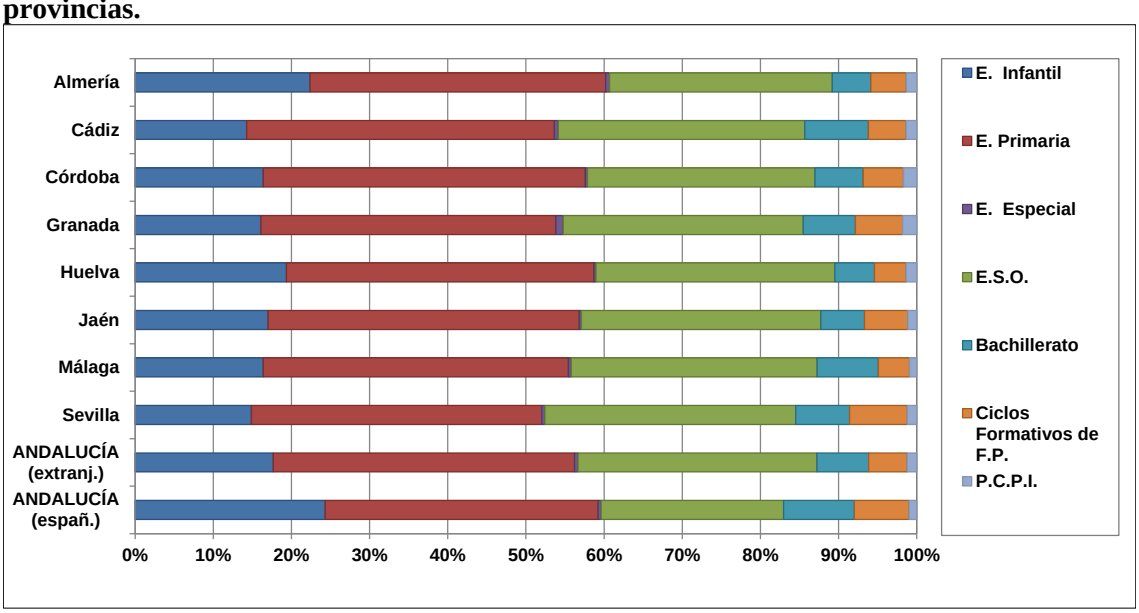
Por otra parte, el gráfico 12 muestra claramente que a partir del comienzo de ese importante cambio demográfico de principios de siglo, Almería pronto se situó como la provincia andaluza donde los alumnos extranjeros tenían una mayor presencia relativa, relegando a Málaga al segundo puesto y superando muy ampliamente los valores medios del conjunto del país. Por lo general, se observa que, con evidentes diferencias en cuanto a la intensidad, todas las provincias andaluzas han seguido durante este tiempo la tendencia descrita más atrás para el conjunto de la comunidad autónoma: a partir finales de la década de los noventa y comienzos del nuevo siglo el alumnado procedente de otros países comienza a crecer de modo continuado y significativo, ganando cada vez mayor presencia en el sistema educativo; crecimiento que se frena fuertemente en el curso 2008-09 y que en buena parte de las provincias pasa a ser nulo durante los dos últimos años escolares de los que tenemos datos (2009-10 y 2010-11).

1.4. Distribución por tramos de enseñanza

Para este penúltimo apartado del primer bloque, nos centraremos exclusivamente en las denominadas enseñanzas no universitarias de Régimen General. Significa eso que quedan fuera de los análisis las enseñanzas de Régimen Especial (enseñanzas artísticas, escuelas oficiales de idiomas y escuelas deportivas), que agrupan a un porcentaje minoritario del conjunto del alumnado. Apuntar, en cualquier caso, que dicho porcentaje es más bajo entre los extranjeros (un 3% del total de estos según datos del curso 2010-11), que entre los españoles (7%); es decir, los extranjeros se matriculan en una proporción inferior que los españoles en enseñanzas de Régimen Especial.

Concentrándonos ya en los datos de Régimen General, apreciamos que más de la mitad de los estudiantes de otras nacionalidades (el 56%) se agrupa en las etapas de infantil y primaria, mientras que la secundaria obligatoria reúne aproximadamente al 30% (ver gráfico 13). En el tramo de postobligatoria más encaminado a los estudios universitarios (el bachillerato) se encuentran menos del 7%, y los matriculados en FP apenas llegan a supone el 5%. Como se aprecia en el mismo gráfico, las diferencias por provincias a este respecto son poco significativas.

Gráfico 13: Distribución porcentual por etapas educativas del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias de Régimen General en Andalucía, según provincias.



Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Avance Curso 2010-2011. Elaboración propia.

Pero más allá de este breve análisis descriptivo, lo que quizás resulta más atractivo de esta distribución por tramos de enseñanza sea su comparación con la correlativa del alumnado

español. Aunque no resulta aconsejable extraer conclusiones sin poder filtrar los datos por la variable "edad", es indudable que es tentador comparar, por ejemplo, en qué medida unos estudiantes y otros se encuentran representados en los distintos tramos de la educación postobligatoria, puesto que ello —insistimos, con todas las precauciones— podría interpretarse como un indicio de los resultados del proceso de integración educativa por parte de los inmigrantes en Andalucía.

Fijemos nuestra atención, por tanto, en las dos últimas barras del gráfico anterior. La penúltima representa la distribución del alumnado extranjero en las distintas etapas no universitarias, y la última la del alumnado español. Puede verse que los extranjeros se concentran en un pequeño menor grado que los españoles en las etapas postobligatorias. Concretamente, el 6,6% de ellos está cursando Bachillerato y el 4,9% FP, mientras que entre los españoles estos porcentajes son del 9,1% y del 7%, respectivamente. Asimismo, si en lugar de a la distribución atendemos a la proporción que dichos estudiantes representan sobre el total del alumnado en cada una de esas etapas educativas, comprobamos que estos están ligeramente infrarrepresentados en las citadas etapas: en Bachillerato suponen un 4,1% del total, y un 3,9% en FP, porcentajes ambos que están sensiblemente por debajo del que representan sobre el total del alumnado en las enseñanzas de Régimen General (5,5%). Como vemos, las diferencias no son grandes, pero la comparación es de interés en cualquier caso, y apunta a la posibilidad de que los alumnos de origen inmigrante puedan estar alcanzando en menor medida que los nativos los tramos educacionales postobligatorios. Igualmente, puede destacarse la infrarrepresentación de este colectivo en la educación infantil y su menor nivel de concentración en esta etapa en comparación con los españoles (17,7% frente a un 24,3%). Las implicaciones de la posibilidad de que los padres inmigrantes matriculen en menor medida a sus hijos en dicho periodo escolar no son en absoluto triviales, pues son muchos los estudios especializados que coinciden en señalar la importancia que tiene la escolarización a estas edades (de 3 a 6 años) para el rendimiento y el desarrollo educativo del niño en etapas más avanzadas.

1.5. La concentración escolar del alumnado inmigrante

Finalmente, en este último apartado del primer capítulo nos adentramos descriptivamente en la que es una de las cuestiones que mayor interés y polémica despierta tanto en el ámbito académico como para la opinión pública en relación con la presencia de alumnos de origen inmigrante: su concentración en determinados centros. El interés por esta cuestión tiene motivaciones muy diversas. Por un lado, buena parte de la población española muestra su

preocupación por la enseñanza pública al sostener que la concentración de inmigrantes provoca un descenso en el nivel de enseñanza y de aprendizaje.[5] Mientras tanto, otras voces alertan sobre los efectos negativos para el futuro de los jóvenes inmigrantes, dado que dicha concentración podría tener consecuencias negativas para su proceso de integración en la sociedad de llegada. Las causas de la misma son de doble naturaleza en España (Aja *et al*., 2000: 84): por un lado, y puesto que la proximidad de la vivienda es uno de los principales criterios para la elección de centro por parte de los padres y para la admisión de alumnos por parte del mismo centro, esta forma de concentración escolar va estrechamente vinculada a los procesos de segregación residencial de los propios inmigrantes; por otro lado, puede verse acrecentada por la "huida" de los autóctonos a centros (concertados en su mayoría) donde la presencia de alóctonos es menor, y por las barreras y mecanismos de disuasión con los que estos últimos se topan a la hora de entrar en los colegios concertados (por ejemplo, los pagos que han de afrontar por realizar actividades complementarias).[6]

Pero lo cierto es que pude criticarse el hecho de que este debate acerca de la concentración escolar del alumnado inmigrante haya tenido lugar, en gran medida, sin estar fundado en un conocimiento certero y difundido sobre el verdadero alcance del fenómeno en el país. Es decir, a la hora de realizar valoraciones sobre cualquiera de los efectos de tal concentración, ¿acaso no deberíamos tener claro en qué grado ésta se encuentra extendida? El problema aquí es que, más allá de la conocida distribución fuertemente desigual de los alumnos inmigrantes entre el sistema de enseñanza público y el privado-concertado (datos que se analizan algo más adelante), las estadísticas facilitadas por los organismos oficiales (Ministerio de Educación y correspondientes consejerías) no posibilitan el estudio de este tipo de concentración escolar al no estar desagregadas por centros. Además, de momento este déficit tampoco se ha solventado a través de investigaciones específicas que hayan abordado esta cuestión produciendo datos propios. PISA constituye prácticamente la única herramienta que permite aproximarnos a esta realidad en España. Recojo a continuación parte de la explotación que hace Carabaña (2012) de los datos de PISA 2009.

Como plasma este autor, un posible indicador de concentración sería contabilizar el número de centros en los que más de un 30% del alumnado son hijos de inmigrantes, pues éste es el límite a partir del cual las autoridades suelen hablar de "concentración". Pues bien, en la muestra de PISA 2009 sólo el 5% de los centros (53 de un total de 889) superaban dicho

[5] Según un estudio de 2005, el 36% de los españoles pensaba que la calidad de la educación empeora en los colegios donde hay muchos inmigrantes (Fuente: IESA-CSIC, Encuesta IESA-CE-0509). Este porcentaje asciende al 49% en 2008 según un estudio del CIS (estudio nº 2.773).

[6] Sobre la influencia de la presencia de alumnos inmigrantes en la elección de centro por parte de los padres españoles, ver Carabaña y Córdoba (2009).

porcentaje. Así pues, una primera evidencia a tener en cuenta acerca de esta cuestión sería que los centros que conviven con concentraciones elevadas de estudiantes inmigrantes representan una proporción minoritaria del total en este país.

Un indicador más preciso (no afectado por el tamaño de los colegios e institutos) sería aquel que mide la proporción de alumnos matriculados en centros que tienen una mayor o menor concentración. Según la misma muestra (ver tabla 3), en España no llega al 6% los estudiantes que acuden a centros donde los inmigrantes representan más del 30% del alumnado, mientras que el 66% va a colegios o institutos donde la presencia de inmigrantes es práctica o completamente nula (suponen entre el 0% y el 1% del número total de alumnos), o baja (suponen entre el 1% y el 10%).

Tabla 3: Alumnos nativos e inmigrantes según porcentaje de inmigrantes en los centros

	Nativos		Inmigrantes		Total	
% de inmigrantes	Número	%	Número	%	Número	%
Del 0 al 1%	6.905	30	0	0	6.905	27,1%
Del 1% al 5%	5.104	22,2	193	8	5.297	20,8%
Del 5% al 10%	4.214	18,3	333	13,8	4.547	17,9%
Del 10% al 20%	4.152	18	697	28,8	4.849	19,1%
Del 20% al 30%	1.761	7,6	597	24,7	2.358	9,3%
Del 30% al 40%	537	2,3	266	11	803	3,2%
Del 40% al 75%	363	1,6	321	13,3	684	2,7%
Del 75% al 100%	1	0	8	0,3	9	0,04
Total	23.036	100	2.415	100	25.451	100

Fuente: PISA 2009 (OECD). Elaboración propia basada en Carabaña (2012).

No obstante, quizás lo más llamativo de estos datos sea comprobar, al igual que se ha hecho previamente con respecto a la media de la OCDE, cómo esta escasa concentración afecta de forma muy desigual a alumnos nativos y a inmigrantes. Así, mientras que la distribución de los españoles es muy similar a la recién descrita para la totalidad del alumnado, la de los hijos de inmigrantes refleja una exposición muchísimo más alta a centros donde estos últimos tienen una mayor presencia: aproximadamente un 22% de los estudiantes inmigrantes asiste a centros donde ellos representan entre el 1% y el 10% del conjunto de los alumnos, un 29% está en centros donde son entre el 10% y el 20%, un 25% acude a alguno donde suponen entre el 30% y el 40%, y otro 25% va a un colegio o instituto donde los inmigrantes son más del 30%. Parece claro, pues, que, en términos relativos, este tipo de concentración escolar afecta a bastantes jóvenes de origen inmigrante y a muy pocos de origen nativo.

Este último no es, desde luego, un rasgo exclusivo de España. Así por ejemplo, en un informe especial de la OCDE realizado sobre diecisiete países y regiones[7] (entre los cuales no se encontraba España) a partir también de los datos de PISA se concluía que en torno al 30% de los alumnos de primera o segunda generación acudían a colegios o institutos donde el porcentaje de inmigrantes superaba el 50% (OECD, 2006: 203-204). Por el contrario, entre los nativos este porcentaje era del 2,5%, mientras que el 62% de estos iba a centros donde la presencia de los inmigrantes era baja o muy baja (entre el 0% y el 10%). Vemos, pues, que también en estos países se evidencia el hecho de que inmigrantes y nativos se enfrentan de forma muy dispar en términos cuantitativos a este fenómeno. Pero además, estos últimos datos reflejan que, en relación a estos países, dicho fenómeno se estaría dando en España en un grado considerablemente menor. Así lo evidencian otras explotaciones de PISA, que encuentran a España entre los países de la OCDE que se sitúan en una posición intermedia en cuanto a los niveles de segregación escolar. Junto a ella estarían, entre otros, Francia y a Reino Unido. Países como Holanda, Bélgica, Alemania o Austria presentan elevados niveles de concentración escolar, mientras que los países europeos nórdicos se hallarían en el polo opuesto (Jenkins *et al*., 2006).

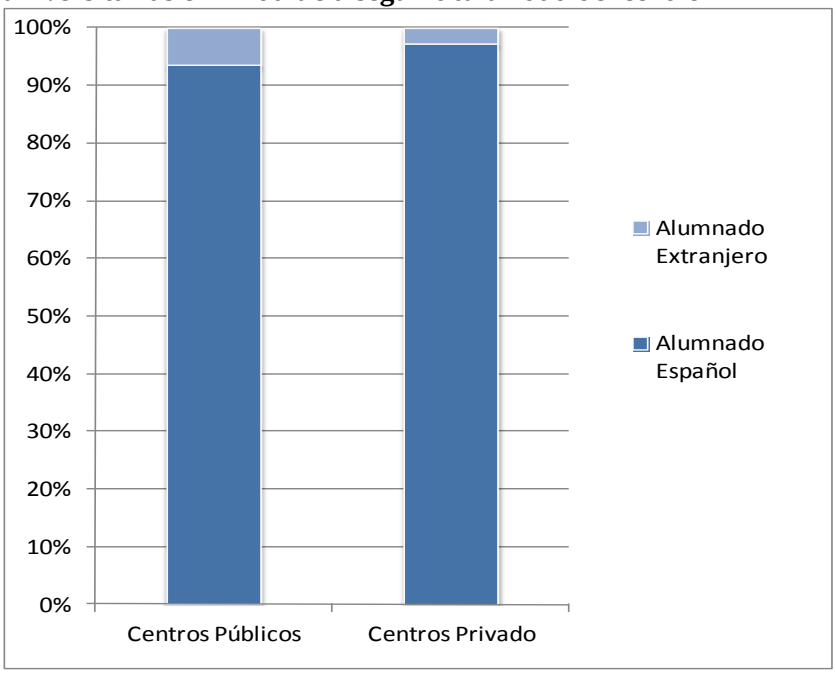
Desafortunadamente, lo exiguo de la muestra de PISA en Andalucía —sobre todo en lo que se refiere a lo que en ella representan los estudiantes inmigrantes— hace poco fiables todos estos cálculos pero relativos a la comunidad autónoma. Es por ello por lo que hemos de conformarnos aquí con los datos del total español para aproximarnos al conocimiento de la realidad andaluza. Aun así, y teniendo en cuenta entre otras cosas que, como ya se ha visto, la proporción de inmigrantes sobre el conjunto del alumnado está en esta región por debajo de la media del país, parece poco probable que el escenario general andaluz a este respecto difiera mucho del que se ha presentado para España. A esa conclusión llegan también Carabaña y Córdoba (2009: 42), que estiman una escasa prevalencia de la concentración de inmigrantes en las escuelas e institutos andaluces.

Por lo demás, el otro rasgo que más llama la atención acerca de la escolarización del alumnado inmigrante es su muy desigual distribución entre el sistema de enseñanza público y el privado. Como es bien sabido, la sobrerrepresentación de los hijos de inmigrantes en centros públicos es una constante en España. Concretamente, y sin tener en cuenta los datos de Andalucía, en el curso 2010-11 el 83% de los alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias estaba en centros públicos y el 17% en centros privados o

[7] Los países y regiones en cuestión son: Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Francia, Alemania, Luxemburgo, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Suecia, Suiza, Estados Unidos, China (Hong Kong), China (Macao) y Rusia.

concertados, cuando entre los españoles este reparto era del 64% frente al 36% (ver gráfico 17). En relación a estos datos, los alumnos extranjeros matriculados en centros andaluces se concentran en una proporción ligeramente mayor en los centros públicos (87% frente al 13% que acude a privados), si bien es cierto que los estudiantes españoles de esta comunidad también están más representados en estos centros (74%) de lo que lo están en el resto del país (ver gráfico 16). Por su parte, en la muestra andaluza de PISA de 2006 el 80% de los alumnos inmigrantes acudía a centros públicos y el 20% restante a concertados o privados. Asimismo, si adoptamos la perspectiva de los centros (gráfico 14) observamos que, en los públicos, el porcentaje que suponen los estudiantes extranjeros sobre el total del alumnado andaluz es, pese a ser bajo (7,1%), más del doble del aquél que representan en los centros de titularidad privada (3,0%).

Gráfico 14: Distribución porcentual por nacionalidad (extranjera/española) del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía según titularidad del centro

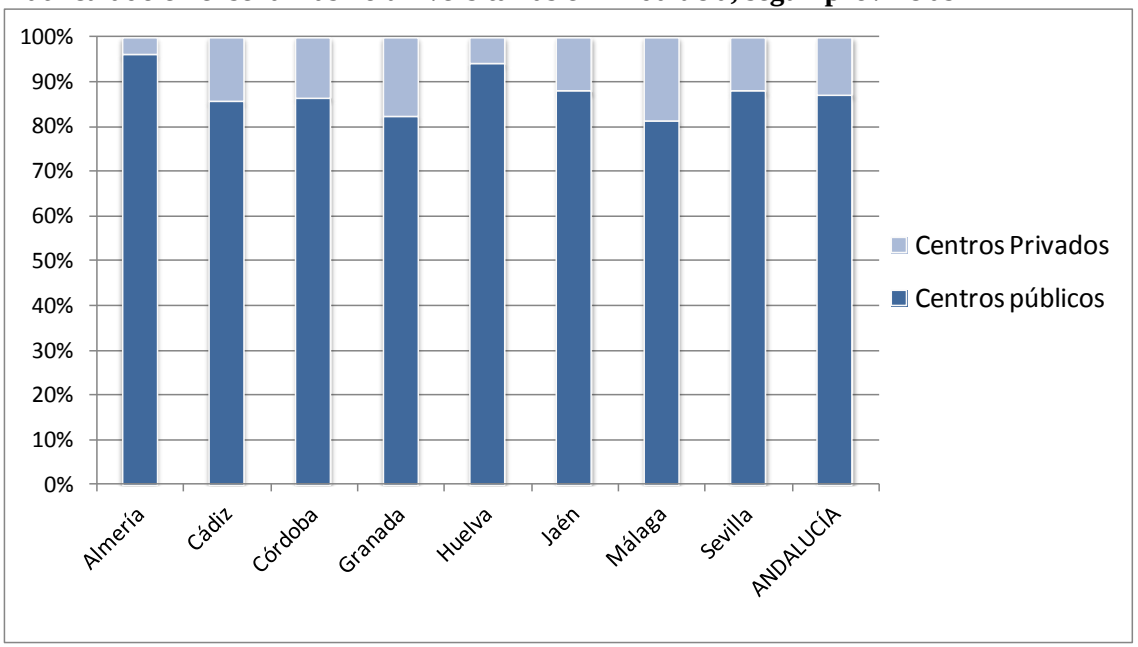


Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Avance Curso 2010-2011. Elaboración: OPAM.

Todo esto implica que tanto en esta comunidad como en el conjunto del país la concentración escolar de inmigrantes es un fenómeno casi exclusivo del sistema público de enseñanza. Es éste, y no el privado, el que contiene la totalidad o la práctica totalidad de esa minoría de centros en los que los inmigrantes tienen una representación elevada. Es éste el que se está enfrentando en mucho mayor grado al reto de la integración educativa de estos chicos y chicas.

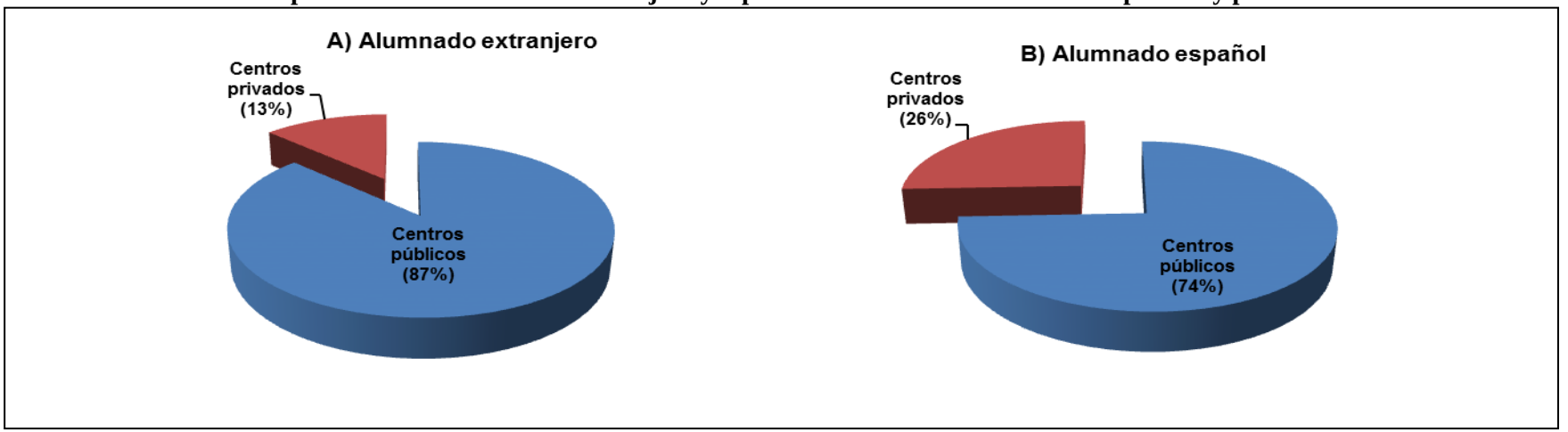
No obstante, aunque esta desigual distribución de los alumnos inmigrantes según la titularidad de los centros sea una realidad generalizada en todo el territorio español y andaluz, también aquí encontramos algunas diferencias interprovinciales que, si bien no rompen con la tendencia descrita, sí que merecen la pena ser reseñadas. Así, centrándonos en la comunidad que es objeto de este informe podemos ver que las diferencias más significativas se producen entre Almería y Huelva, de un lado, y Málaga, de otro (ver gráfico 15). Almería y Huelva son las dos donde la concentración de extranjeros en la enseñanza pública es más elevada (por encima del 90%) y, con ello, donde la distribución de estos entre las dos formas de titularidad es más desigual. Por su parte, en Málaga dicho alumnado también acude muy mayoritariamente a centros públicos (81%) pero en un porcentaje inferior a la media andaluza y notablemente por debajo de los correspondientes a las dos provincias anteriores.

Gráfico 15: Distribución porcentual, por titularidad del centro, del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía, según provincias



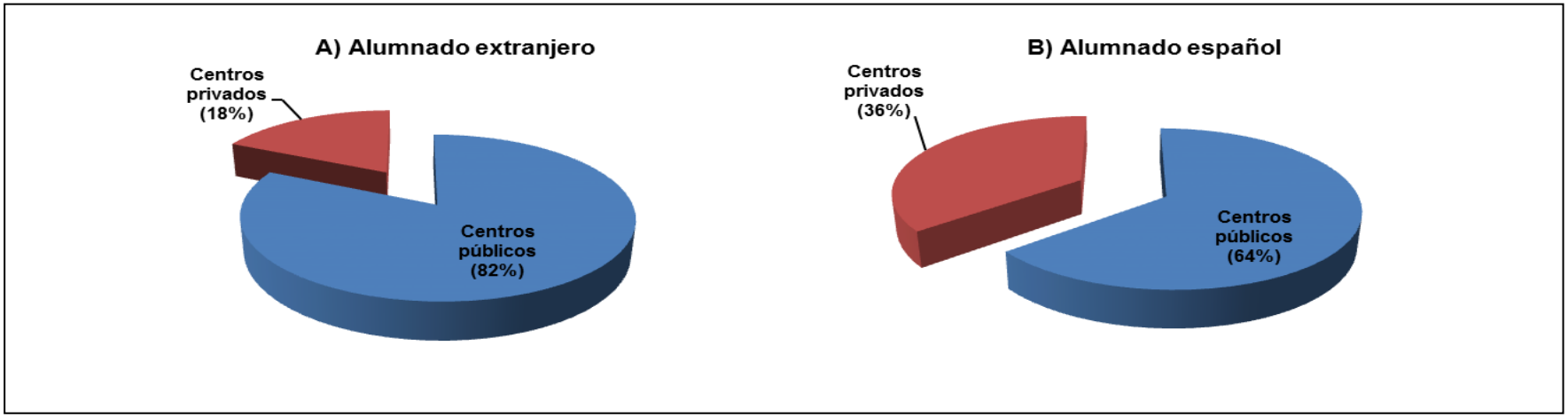
Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Avance Curso 2010-2011. Elaboración: OPAM.

Gráfico 16: Distribución porcentual del alumnado extranjero y español entre centros de titularidad pública y privada en Andalucía



Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Avance Curso 2010-2011. Elaboración propia.

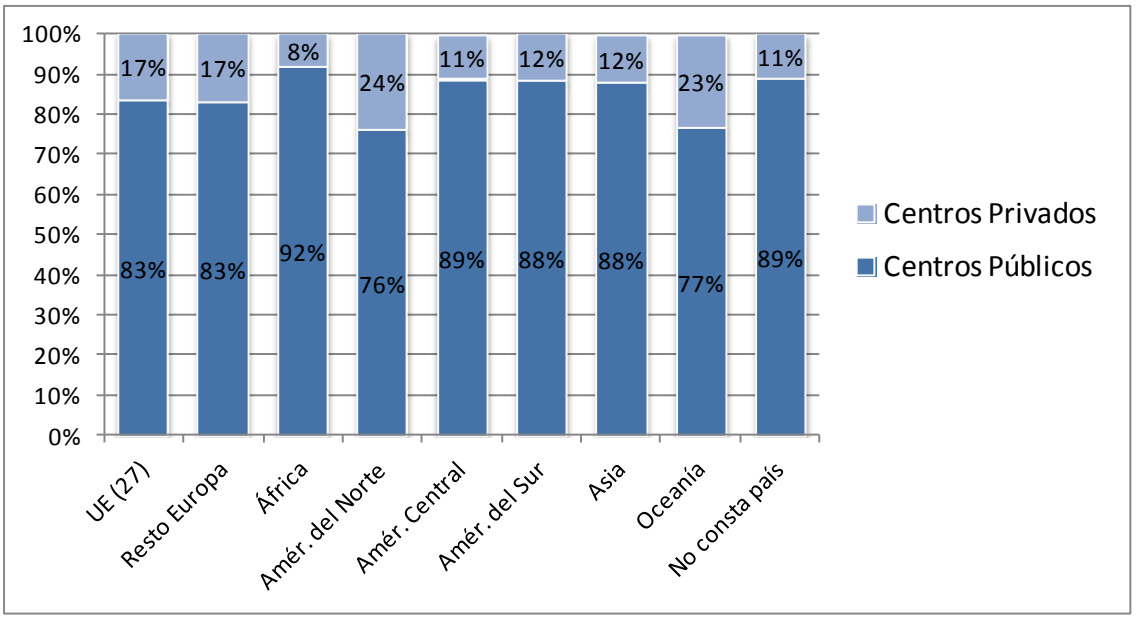
Gráfico 17: Distribución porcentual del alumnado extranjero y español entre centros de titularidad pública y privada en España sin Andalucía



Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Avance Curso 2010-2011. Elaboración propia.

La razón de estas diferencias entre provincias se halla, sin duda, en lo disímiles que son los perfiles de su alumnado no español en lo que a la procedencia geográfica se refiere. Y es que, por ejemplo, los africanos (marroquíes fundamentalmente), que, como se vio unas páginas atrás, están más presentes en Almería, se concentran en escuelas públicas en bastante mayor grado que los europeos, y sobre todos que los europeos occidentales (ver gráfico 18), que son el grupo con mayor peso relativo en Málaga.

Gráfico 18: Distribución porcentual, por titularidad del centro, del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía, según grupos geopolíticos de nacionalidad



Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Avance Curso 2010-2011. Elaboración propia.

Diferencias interprovinciales aparte, según lo visto, y en la línea de lo expuesto en otros trabajos (Carabaña, 2012; Carabaña y Córdoba, 2009: 38-39; Álvarez de Sotomayor, 2011), sobre la extensión en Andalucía y España del fenómeno de la concentración escolar de inmigrantes puede afirmarse lo siguiente: (1) se da en muy pocos centros, casi todos ellos públicos; (2) afecta a un porcentaje minoritario de alumnos; y (3) la experimentan muy poco los nativos y bastante los inmigrantes.

Estos resultados y conclusiones contrastan con el gran interés y polémica que, como exponíamos al comienzo de este epígrafe, ha suscitado este asunto de la concentración escolar de inmigrantes. Interés seguramente alimentado en buena parte por la importante atención mediática recibida. Puede decirse, por tanto, que tal polémica e interés han sido desproporcionados, han estado sobredimensionados en relación a la prevalencia real de este fenómeno en Andalucía y en España. Especialmente en lo que se refiere a la preocupación por

cómo esta concentración escolar podía afectar al nivel de aprendizaje de los alumnos autóctonos, pues ya se ha visto que el volumen de éstos que asisten a escuelas con una presencia cuantitativamente significativa de inmigrantes es muy bajo.

CAPÍTULO 2: EL MARCO POLÍTICO-JURÍDICO

En España, el Estado y las comunidades autónomas se reparten las competencias tanto en materia de educación, como de inmigración. En cuanto a la primera, el Estado define una regulación general mediante la aprobación de las leyes básicas de ordenación del sistema educativo, las cuales fijan sus rasgos fundamentales, y este marco legislativo general es concretado por cada comunidad autónoma, que, en el seno del mismo, tiene la capacidad de desarrollar sus propias políticas y de gestionar el sistema educativo dentro de sus límites territoriales. En cuanto a la segunda, al Estado le corresponden las competencias relativas al control de los flujos y a la regulación de los extranjeros, mientras que las autonomías son las que asumen fundamentalmente las correspondientes a las políticas de integración de los inmigrantes, lo cual parece lógico teniendo en cuenta que las CC.AA gestionan las áreas de sanidad, vivienda, asistencia social, empleo y cultura, además de la educación. A su vez, como Estado miembro de la Unión Europea, España sigue ciertas directrices marcadas por este organismo supranacional en cuestión de inmigración. Por todo ello, la contextualización que se lleva a cabo en este informe requiere de una mirada a las principales leyes y políticas delimitadas en el nivel comunitario, en el estatal, y en el autonómico (en este caso Andalucía) que afecten a la regulación del ámbito estudiado. No hay que pasar por alto la posibilidad de que algunas de las particularidades de este marco político y normativo actúen como factores de carácter institucional (factores *macro*) que afecten en cierta medida a la integración educativa de los estudiantes inmigrantes, ya sea en el ámbito social y relacional o en el académico (rendimiento escolar).

2.1. El marco europeo (comunitario)

La UE ha ido dando gradualmente pasos hacia la adopción de una política común en materia de inmigración. Sin embargo, ésta ha ido más encaminada a la regulación y el control de flujos que a la integración de los inmigrantes (Arango, 2005), materia en la que, a pesar de haber emitido todo un entramado de recomendaciones, propuestas y directivas, la competencia sigue quedando plenamente en manos de cada país miembro, y la agenda común se limita al establecimiento de procesos de armonización a través de la colaboración intergubernamental. Las iniciativas educativas comunitarias dirigidas al alumnado de origen inmigrante se sitúan

fundamentalmente dentro de este marco, al ser reconocida la educación como un ámbito de actuación más dentro de estas políticas de integración (Terrén, 2008: 172).

En términos legales, la Convención Europea del Estatuto Legal de los Trabajadores Inmigrantes de 1977 (que no entró en vigor hasta mayo de 1983) constituye la referencia más importante en relación con la educación de los hijos de inmigrantes (Directiva 77/486/CEE). De hecho, esta afirmación no ha de ser vista exclusivamente como la interpretación analítica —pero personal— del autor de este informe, sino que responde también a la visión de las propias autoridades comunitarias. Así lo pone de manifiesto, por ejemplo, el Libro Verde elaborado en 2008 por la Comisión Europea en relación al reto de la integración socioeducativa de los hijos de inmigrantes (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008). En él se dedica un apartado específico a plantear el posible futuro papel de tal Directiva y se llevaba a cabo una consulta en la que, entre otras cuestiones, se pretendían recoger opiniones a este respecto. Se recogen a continuación los dos primeros puntos de dicho apartado:

> 38. En el contexto de la reflexión política planteada en el presente Libro Verde, se aborda la cuestión de la contribución que puede hacer en el futuro la Directiva 77/486/CEE a la definición de las políticas nacionales.
>
> 39. La transposición, la aplicación y el seguimiento de la Directiva han resultado difíciles 36, en parte porque se elaboró en un contexto de inmigración gestionada por acuerdos bilaterales entre los Estados miembros que ya no era de actualidad en el momento su adopción. Dadas las dificultades encontradas para obtener la cooperación bilateral necesaria para su aplicación formal en la CE —que entonces tenía nueve Estados miembros—, no está claro cómo puede mejorarse ahora de manera significativa en una UE de veintisiete Estados miembros.
>
> (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008: 14)

Por tanto, lo primero que llama la atención a este respecto es que el documento administrativo más relevante en esta materia sea una directiva que data, nada menos, que de 1977, después de lo mucho que han cambiado demográfica, social y culturalmente las sociedades europeas en las últimas tres décadas con motivo de la intensificación de los flujos migratorios; después también de las importantes modificaciones que han vivido sus sistemas educativos; y después incluso de la profunda transformación sufrida por la propia UE, que, entre otras cosas, ha pasado de estar conformada por tan sólo nueve miembros en ese año, a componerse de veintisiete en la actualidad.

Además, esta observación nos ayuda, quizás, a entender mejor el segundo aspecto a destacar sobre la Directiva 77/486/CEE, el cual puede ser visto como un signo de anacronismo. Nos referimos al hecho de que su aplicación se reduzca exclusivamente a los hijos de trabajadores procedentes de otros estados miembros, estableciéndose con ello una clara distinción entre los migrantes comunitarios y los no comunitarios. El texto concede a los hijos

de los primeros, y no de los segundos, el derecho a acceder al sistema educativo en las mismas condiciones que los descendientes de trabajadores nacionales, y establece que el estado de acogida debe facilitarles la enseñanza de la lengua nacional, garantizarles la concesión de becas en igualdad de condiciones con respecto a los nacionales y tomar medidas de cara a la enseñanza de su lengua materna.

Hay que señalar, no obstante, que desde enero de 2003 la cobertura de la citada Convención se ve ampliada por otras dos directivas en las que se dispone que los menores hijos de nacionales de terceros países que son residentes legales de larga duración[8] (Directiva 2003/109/CE) y los hijos de solicitantes de asilo o solicitantes de asilo por sí mismos (Directiva 2003/9/CE) también han de recibir el mismo trato que los nacionales en materia educativa. Pero tampoco hay que dejar pasar por alto que la primera de ellas puede ser restringida por los estados miembros en tanto en cuanto contempla la posibilidad de que estos exijan pruebas de un dominio suficiente del idioma para acceder al sistema educativo.

En definitiva, la legislación europea no garantiza el derecho a la educación para los menores inmigrantes que tienen el estatus de *irregulares* dentro del territorio de la UE. Aun así —y saliéndose, con ello, del marco comunitario—, en la práctica la mayoría de los estados miembros hacen ese derecho extensible a todos los individuos en edad de escolarización obligatoria, independientemente de su situación legal (Eurydice, 2004: 33), siguiendo con ello lo suscrito en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas o en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.

Más allá de esto, la política europea en esta cuestión se limita a una serie de acciones recomendadas por el Consejo de Europa para conseguir la integración de los menores inmigrantes en el sistema educativo. Tales acciones giran en torno a los siguientes tres tipos de medidas generales[9] (CIDE, 2005):

1) Adaptar el sistema a las necesidades educativas especiales que presenta este tipo de alumnado.
2) Incluir clases de lengua y cultura del país de origen en los currículos.
3) Fomentar la educación intercultural en la comunidad educativa.

En cualquier caso, a pesar del carácter no vinculante de las acciones mencionadas y de que los países comunitarios suelen estar más adelantados que la normativa de la UE en lo que a la escolarización de este alumnado se refiere, no hay que desestimar la influencia

[8] Según la Directiva 2003/109/CE, dicho estatus se alcanza después de haber residido legal e ininterrumpidamente en el estado miembro durante cinco años.

[9] Estas medidas no vinculantes tienen su base legal en cuatro disposiciones (una resolución y tres recomendaciones) aprobadas por el Consejo de Europa entre 1983 y 1989.

comunitaria sobre las políticas educativas de los estados miembros. Muestra de ello es, en parte, la importante expansión que en la última década ha tenido el enfoque de la interculturalidad, presente ya en estas disposiciones del Consejo de Europa de la década de los 80 y que ha tenido en este organismo a uno de sus principales impulsores.[10] Más recientemente el citado Libro Verde (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008) supone un nuevo intento comunitario de articular los esfuerzos de los países miembros en esta materia. Este documento, así como las iniciativas y acciones que surgen a partir del mismo es una muestra más del interés político y social que tiene la integración socioeducativa de los hijos de inmigrantes (en este caso en el nivel europeo).

2.2. El marco español

En lo que se refiere al derecho a la educación de los extranjeros, España es uno de esos países que van más allá de la legislación europea, al hacerlo extensible a todas las personas que residen en el país. La Constitución Española de 1978 es el primer garante a este respecto. Y lo es a través de varios de sus artículos. En primer lugar, por medio del artículo 27, que reconoce la educación como derecho fundamental y establece la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica, la cual ha de ser garantizada por los poderes públicos. En segundo lugar, porque la Carta Magna toma la igualdad como principio social y político (según el artículo 9.2, corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la igualdad de oportunidades de los individuos sea real y efectiva). Y en tercer lugar, porque el derecho a la educación de los extranjeros queda contemplado en la Constitución por la vía del reconocimiento de los tratados internacionales ratificados por España (artículos 13.1 y 10.2)[11], que en esta materia son varios: por ejemplo, la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (art. 26.1), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en vigor desde 1976 (art. 13), o la Convención de Derechos del Niño, en vigor desde 1990 (artículos 28 y 29), todos ellos en el marco de las Naciones Unidas.

No obstante, el garante constitucional no siempre ha sido suficiente y, de hecho, dos leyes orgánicas aprobadas en 1985, la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 8/1985) y la Ley Orgánica sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España (7/1985) —más

[10] Ver, por ejemplo, Eurydice (2004: 57-65) para un análisis de la extensión del enfoque intercultural en los centros educativos de los países de la Unión Europea.

[11] Específicamente, el artículo 13.1 de la Constitución establece que «los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente título en los términos que establezcan los tratados y la ley», y el 10.2 señala que «las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España».

conocida como Ley Orgánica de Extranjería—, entraron en contradicción con lo recogido en el texto constitucional al excluir del disfrute del derecho a la educación a quienes se encontrasen en situación administrativa irregular (Aja *et al.*, 2000: 80; Vicente Torrado, 2008: 72). La inconstitucionalidad de ambas leyes fue reconocida en el Reglamento de 1996 de ejecución de la segunda de ellas (7/1985), el cual rectificaba al indicar que "*los extranjeros tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles*" (art. 2.2) y vinculaba el tratamiento de los menores extranjeros a lo previsto en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Se reafirmaba también, así, lo recogido por la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo), que ya había reconocido este derecho con anterioridad. Posteriormente, la extensión del mismo a todas las personas extranjeras, sin distinguir su situación administrativa, queda nuevamente recogido en la Ley Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Esta Ley señala por primera vez la importancia que tiene el derecho y el deber a la educación para la consecución de la integración de las personas inmigradas: "*los poderes públicos promoverán que los extranjeros puedan recibir enseñanzas para su mejor integración social*" (art.9.3).

Aparte del derecho a la educación, el tratamiento y la atención educativa otorgada a los alumnos extranjeros —e hijos de inmigrantes, en general— en el marco legislativo nacional ha ido variando con el trascurso de las cinco leyes educativas que ha conocido España en sus treinta y cinco años de vigente democracia. Describiré a continuación brevemente el marco que establece cada una en aquello que se refiere específicamente a los alumnos procedentes de otros países y culturas. Como sabemos, la inmigración no empieza a ser un fenómeno cuantitativamente importante en España hasta la segunda mitad de los años noventa, por lo que hasta esas fechas es perfectamente lógico que no hubiese preocupación legislativa alguna por este asunto. Sin embargo, eso no evita que sea interesante revisar la regulación anterior a ese periodo, ya que en ella podremos encontrar algunos rasgos generales que también afectarían posteriormente al modo de gestionar ese nuevo elemento de diversidad al que se enfrentaba el sistema educativo español.

La primera de las leyes educativas que tiene recorrido durante el periodo democrático en España es la Ley General de Educación (LGE), aprobada en 1970 y vigente hasta 1980 en algunos de sus artículos, hasta 1985 en otros, e incluso hasta 1990, siendo derogada parcialmente por sucesivas leyes en cada uno de estos años. Esta ley establecía la enseñanza obligatoria hasta los 14 años de edad. Probablemente el aspecto a tener más en cuenta de ella en lo que respecta a la cuestión que aquí nos concierne es el hecho de que, hasta ese momento, los alumnos a los que se les diagnosticaban discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales eran escolarizados en centros especiales, separados del resto. Con la LGE esa

política comienza a cambiar, al establecerse que estos alumnos asistirán, en la medida de lo posible, a centros generales, como todos los demás. Se pasa, pues, de un modelo puramente segregacionista a uno que comienza a incorporar la integración y la normalización como principios.

La educación compensatoria es otro de los elementos esenciales que caracterizan el marco político español en materia educativa. Las medidas compensatorias persiguen reducir el efecto de las desigualdades sociales en el ámbito educativo, es decir, se entienden como aquellas que se dirigen a apoyar la integración socioeducativa del alumnado con necesidades educativas asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas. Se aplican, pues, para procurar la existencia de una mayor igualdad de oportunidades. Pues bien, es el Real Decreto 1174/1983, todavía en el marco de LGE pero ya bajo el mandato del primer gobierno socialista, el que supone la introducción de este tipo de políticas en el marco regulador español. Apenas dos años después la educación compensatoria queda reforzada institucionalmente al ser incluida también en una ley orgánica, la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

Posteriormente, en 1990, llega la LOGSE, que constituye el marco fundamental de ordenación del sistema educativo que impera desde comienzos de los años noventa hasta el momento actual. Recordemos que mediante esta ley orgánica la escolarización obligatoria queda fijada en diez cursos que abarcan desde los 6 hasta los 16 años de edad, lo que supone una ampliación de dos años con respecto a la LGE. La etapa obligatoria queda dividida en seis años de Educación Primaria y cuatro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La ESO se compone, a su vez, de dos ciclos: uno comprende 1º y 2º de ESO, y otro (en el que se centra esta investigación) 3º y 4º. Tanto la Educación Infantil (de 0 a 5 años), como la Secundaria no Obligatoria (a partir de los 16) son de carácter voluntario.

En lo que atañe a la atención al alumnado inmigrante, lo primero que quizás hay que decir es que en el marco de la LOGSE no se distingue a éste de forma particular, sino que más bien hay que considerarlo dentro de sus referencias a las minorías (o a la diversidad) étnicas, nacionales o culturales, y, sobre todo, dentro de su noción de *alumnos con necesidades educativas especiales*, que incluye a aquellos que requieren apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o (y es aquí donde, entre otros, tendrían cabida muchos de los estudiantes inmigrantes) por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Aparte de esto, puede decirse que el tratamiento que el alumnado inmigrante recibe de la LOGSE se caracteriza por combinar el enfoque de la educación compensatoria con el reconocimiento de la diversidad (IOÉ, 2008: 86), rigiéndose por los principios de normalización e integración (Aja

et al., 2000: 81) y a través de la atención individualizada al alumnado que propugna. Paso a continuación a desarrollar cada una de estas afirmaciones.

En cuanto a la educación compensatoria, hay que aclarar antes que nada que, si bien esta Ley le dedica todo el Título V a la compensación de desigualdades, las medidas concretas no llegaron hasta años después, concretamente hasta que fueron promulgadas la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (LOPEG) en 1995 y el Real Decreto 299/1996 en 1996 (García Gómez, 2006:126), regulaciones que, en cualquier caso, están dentro del marco de la LOGSE.[12] En sí, la contemplación de este tipo de medidas no supone novedad alguna, pues, como ya se ha dicho, la educación compensatoria se venía contemplando en España desde 1983 a través de un el Real Decreto. Lo destacable reside en que tanto la LOGSE como el Real Decreto 299/1996 dan un paso más grande en la apuesta por la educación compensatoria, al otorgarle un mayor peso y al promulgar una mayor variedad de actuaciones y programas específicos (ampliación de plazas escolares, becas y ayudas de distinto tipo, programas de dotación de recursos complementarios para los centros, programas de Garantía Social vinculados a la oferta laboral del entorno, programas para erradicar el analfabetismo, programas de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propias de los grupos minoritarios, etc.). La LOGSE establece que "*las políticas de educación compensatoria tienen como misión reforzar la acción del sistema educativo, de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole*" (art. 63). Posteriormente, en el citado Decreto se especifica al alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales como uno de los tres grupos destinatarios prioritarios. En él es, además, donde por primera vez se hace referencia explícita al fenómeno de la inmigración, aunque sólo sea en el preámbulo:

> «(...) la realidad social y económica de España ha variado sustancialmente, habiéndose originado una creciente pluralidad sociocultural derivada en buena medida de los movimientos migratorios en los que nuestro país ha pasado a ser receptor de ciudadanos migrantes, así como de un creciente número de solicitantes de asilo y de refugiados. Esta nueva realidad reclama de la educación una especial atención hacia los fenómenos relacionados con la diversidad del alumnado para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación, fracaso y absentismo escolar…». (Real Decreto 299/1996)

Respecto a la cuestión de la diversidad, ésta fue la primera de las leyes educativas españolas que contenía un reconocimiento positivo de la misma en el ámbito escolar (IOE, 2008: 86), incluida la diversidad de carácter cultural, étnico o nacional. Lo hacía al concebir la

[12] La LOPEG constituye una revisión de la LOGSE que la reforma sólo parcialmente, mientras que el Real Decreto 299/1996 lo que hace es regular los aspectos relativos a la ordenación de las actuaciones en compensación educativa en cumplimiento de lo dispuesto en el Título V de la LOGSE.

pluralidad sociocultural como "*factor potencialmente enriquecedor de una escuela integradora y plural*"[13]. También al proponer tanto el mantenimiento y la difusión de las culturas y las lenguas propias, como el impulso del desarrollo y el respeto de la identidad cultural del alumno (art. 10.2). La LOGSE promueve, además, la *atención individualizada* a la diversidad dentro del aula, lo que supone que el profesor ha de realizar ajustes para atender a las distintas capacidades, aptitudes y motivaciones del alumnado, y que se realizarán adaptaciones curriculares a los alumnos con necesidades especiales.

Afirmábamos también más atrás que la atención a este tipo de alumnado se rige en la LOGSE por los principios de normalización y de integración social, lo que implica continuidad respecto a la LGE y a la LODE. En el ámbito escolar esto se traduce en que el alumnado con necesidades educativas especiales (entre ellos, los inmigrantes) reciben la enseñanza junto al resto de compañeros, teniendo todos como referencia un curriculum común.[14] Este principio se basa en la premisa de que la integración no sólo repercute positivamente en las condiciones de aprendizaje de estos alumnos, sino que la diversidad que conlleva también beneficia al resto de alumnos y al conjunto del sistema.

Tras la LOGSE vino la Ley de Calidad de la Educación (LOCE), la primera y, hasta el momento, la única ley educativa en la que se ha hecho referencia explícita al alumnado inmigrante. Esta ley marcó, por tanto, un cambio cualitativo en lo que se refiere al tratamiento de este alumnado; se pasaba de una primera etapa definida por el hecho de que éste no era considerado una categoría específica requerida de atención a una en la que comienza a serlo (Larios Paterna, 2009: 70). Al menos sobre el papel, ya que a la LOCE, que se aprobó bajo el Gobierno del PP el 23 de diciembre de 2002 pero cuyo calendario de aplicación no recibió el visto bueno hasta el 27 de junio de 2003 (Real Decreto 827/2003), se le puso freno tan sólo once meses después de su nacimiento. Fue en primera instancia a través del Real Decreto 1318/2004 del 28 mayo, poco después de que el PSOE volviera al Gobierno en 2004. Consecuentemente, esta nueva ley tuvo un recorrido prácticamente inexistente al ser rápidamente revocada.

En la LOCE se seguían planteando medidas compensatorias. En ellas se encuadraba explícitamente al alumnado inmigrante dentro de los llamados "alumnos con necesidades educativas *específicas*". Ello suponía sustituir la denominación genérica que utilizaba la LOPEG en el marco de la LOGSE ("alumnos con necesidades educativas *especiales*") y retomar el

[13] Real Decreto 299/1996, preámbulo.

[14] De acuerdo a esta Ley, su escolarización se hará en los centros generales siempre que sea posible y sólo acudirán a centros de educación especial cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario.

tratamiento nominal de la LGE de 1970. Las referencias principales de la LOCE al alumnado inmigrante se sitúan en el preámbulo, en el que, básicamente, se reconoce el desafío que supone la incorporación de estos jóvenes para el sistema educativo español, y en una serie de puntos incluidos en el capítulo VII del Título Primero. En estos puntos se plantea lo siguiente:

- Facilitar su entrada al sistema educativo.
- Desarrollar programas específicos de aprendizaje (los cuales podrán desarrollarse en aulas específicas) para aquellos que "*desconozcan la lengua y la cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos*".
- Ofrecerles a aquellos que sean mayores de 15 años y que tengan graves problemas de adaptación a la ESO la posibilidad de que puedan incorporarse a programas de iniciación profesional.
- Se equipara el alumnado extranjero al español en cuanto a derechos y deberes.
- Se establece que las administraciones educativas asesorarán a los padres de alumnos extranjeros en cuestión de los derechos, deberes y oportunidades que conlleva la incorporación al sistema educativo español.

Es de reseñar que tanto la posibilidad que plantea la LOCE de atender a estos alumnos en aulas específicas, como la referida a su preparación directa para el mundo laboral (lo que parece dar por hecho un elevado índice de fracaso escolar en la ESO por parte de este alumnado), fueron ampliamente criticadas por considerarse prácticas segregacionistas.[15] Ello iría en detrimento, entre otras cuestiones, de la igualdad de oportunidades educativas para este alumnado. En cualquier caso, nos reiteramos en recordar que esta ley apenas llegó a ponerse en práctica debido al cambio de Gobierno de 2004, por lo que hoy en día su revisión queda más como el análisis del ideario político del PP en esta materia (al menos en aquel momento) que como el análisis de un marco regulador.

Finalmente, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 deshace lo establecido por la LOCE, suponiendo, en buena medida, un regreso al espíritu de la LOGSE. Respecto a ésta no introdujo cambios sustanciales en lo relativo al tratamiento del alumnado de origen inmigrante (IOÉ, 2008: 87; Vicente Torrado, 2008: 84). Se vuelve a hablar de "alumnos con necesidades educativas *específicas*" y no "*especiales*", aunque, en realidad, los grupos a los que se consideran dentro de esta categoría son muy similares a los que consideraba la LOCE. Concretamente, se incluyen a aquellos que "*requieran una atención educativa diferente a la*

[15] Ver, por ejemplo, Espejo Villar (2008: 19), García Castaño *et al*. (2007), IOÉ (2008: 87) o Hernández Dobón (2004).

ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar" (art. 71). Así pues, a diferencia de la LOCE, aquí no se hace referencia expresa al alumnado extranjero o inmigrante tal cual, si bien parece obvio que es en ellos en quienes se piensa cuando se alude a los problemas derivados de las incorporaciones tardías. Y quizás sea eso lo más destacable, que por primera vez se tiene en cuenta expresamente la incorporación tardía por parte de muchos de estos jóvenes y se establece que la escolarización se favorecerá y se garantizará también en esos casos, que ésta se realizará "*atendiendo a las circunstancias, conocimientos, edad e historial académico*" del alumno (art. 78).

Por último, cabe abordar el tratamiento legislativo que a nivel nacional ha recibido la que es la cuestión de mayor controversia en lo referente al binomio inmigración-educación: el problema de la concentración escolar de los inmigrantes. Para explicar esta cuestión Aja y Larios (2003) distinguen la concentración que se produce por razones territoriales (porque los inmigrantes se establecen en determinadas zonas o barrios), de la que ellos denominan como *artificial*, que sería consecuencia de ciertas prácticas llevadas a cabo por parte de determinados centros concertados que actúan como mecanismos de disuasión para muchos padres inmigrantes (pago de cuotas, de uniforme u otros materiales, de actividades extraescolares que se sitúan dentro del horario escolar y que se convierten en cuasi-obligatorias, etc.). En este segundo caso, el problema no reside en el contenido de la ley, pues el marco legal español —empezando por la Constitución— exige gratuidad de enseñanza en estos centros y las últimas leyes educativas (LOE, LOCE, LOGSE y LODE) han venido recogiendo reiteradamente la igualdad de oportunidades en el acceso a todos los centros sostenidos con fondos públicos; el problema en este caso está en la no aplicación de la legislación vigente, en que muchos de los concertados.[16]

Aunque contemplaban esta igualdad de oportunidades, ni la LOGSE (1990) ni la LODE (1985), ni por supuesto la LGE (1970) hacían referencia expresa a la distribución escolar de los estudiantes extranjeros (lo que no es de extrañar teniendo en cuenta que en los años en los que se desarrollaron la inmigración no era aún un fenómeno cuantitativamente importante en España), ni al alumnado con necesidades educativas específicas, en general. Es en la Ley Orgánica 9/1995 de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) donde por primera vez se regula acerca de la necesidad de una distribución equitativa del alumnado extranjero. En concreto, se establece que "*las administraciones educativas*

[16] Estos autores mencionan como ejemplo la auditoría que en 2001 llevó a cabo la Generalitat de Cataluña, la cual descubrió irregularidades en el 50% de los centros concertados (Aja y Larios, 2003).

garantizarán la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales [categoría en la que quedaban encuadrados los extranjeros] *en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, manteniendo en todo caso una distribución equilibrada de los alumnos, considerando su número y sus especiales circunstancias, de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora*". Además, se establecía que la administración educativa a la que le corresponda por competencias (las CC.AA) marcará unos límites máximos:

> "Los órganos docentes de los centros docentes sostenidos con fondos públicos tienen la obligación de escolarizar a los alumnos a los que hace referencia el punto anterior [alumnos con necesidades educativas especiales], de acuerdo con los límites máximos que la Administración educativa competente determine. En todo caso se deberá respetar una igual proporción de dichos alumnos por unidad en los centros docentes de la zona de que se trate, salvo en aquellos supuestos en que sea aconsejable otro criterio para garantizar una mejor respuesta educativa a los alumnos". (Ley Orgánica 9/1995, Disposición adicional primera, 2).

La LOCE de 2002 continuaba en esta senda, aunque quizás con un tratamiento algo más superficial del que procuraba la LOPEG y sobre la base, no del principio de integración de este alumnado, sino de los derechos a la educación y a la libre elección de centro por parte de los padres, constituyendo este último uno de los principales argumentos del ideario del PP en materia educativa. Concretamente, se establece que "*las Administraciones educativas realizarán una adecuada programación de los puestos escolares gratuitos que garantice la efectividad del derecho a la educación y el derecho a la libre elección de centro*", así como que "*en dicha programación, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidades educativas específicas*" (art. 72.1).

Por su parte, la LOE dedica el Capítulo III de su Título II (de sobrenombre "Equidad en la educación") a la regulación de la escolarización en centros públicos y privados adoptando una perspectiva igualitaria en cuanto al acceso a ambos. Lo hace en términos similares a los recogidos por las otras dos leyes que acaban de ser mencionadas. Lo novedoso radica en que por primera vez se contemplan algunas medidas para garantizar esa "*distribución equilibrada de los alumnos con necesidades educativas específicas*". Se dispone, por ejemplo, que las administraciones educativas podrán crear órganos que se encarguen de supervisar el proceso de admisión de alumnos (art. 86.2). También se establece la posibilidad de que las CC.AA fijen la proporción de estos alumnos que han de ser escolarizados en cada uno de los centros públicamente sostenidos (art. 87.1), posibilidad que pocas autonomías han hecho efectiva. Todo esto tratando, seguramente, de ofrecer respuestas algo más concretas al desigual reparto que *de facto* se daba y se da en España a pesar de existir igualdad formal. En todo

caso, los desequilibrios ni mucho menos han desaparecido, tal y como, de hecho, evidencian los datos analizados en el punto 1.5 de este informe.

Así pues, las CC.AA han elaborado sus medidas dirigidas a atender al alumnado inmigrante a partir de este marco normativo conformado fundamentalmente por: la Constitución y diversos tratados internacionales suscritos por España, la Ley Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España, y las distintas leyes y decretos educativos mencionados. Lo han hecho fundamentalmente a través de distintas órdenes y resoluciones (CIDE, 2005: 36) y, en los últimos años, incluyéndolas frecuentemente como parte de planes integrales de integración dirigidos a la población inmigrante. En ese sentido, cabe mencionar al Plan (nacional) para la Integración Social de los Inmigrantes (PISI) de 1994 como un primer referente para los planes autonómicos que han proliferado más tarde. A él le siguió el Plan Nacional para la Integración Social de los Inmigrantes y Refugiados de 1999. El PISI se marcaba el objetivo de servir como "*marco de referencia para la Administración General del Estado, propuesta de acción para las comunidades autónomas y corporaciones locales, y cauce para una participación activa de la sociedad civil a favor de la integración de la población inmigrante*" (Ministerio de Asuntos Sociales, 1994: 84), y supuso el primer intento de enfocar globalmente la inmigración en este país y de secundar las directrices de la Unión Europea (Iglesias de Ussel, 2010: 114).

2.3. El marco andaluz

En virtud de las competencias cedidas por el Estado, la Comunidad Autónoma andaluza ha ido regulando la educación dentro de su delimitación territorial mediante la elaboración de distintas leyes y reglamentos. Andalucía fue una de las siete únicas CC.AA (junto a Cataluña, País Vasco, Galicia, Navarra, Canarias y a la Comunidad Valenciana) que ya en los primeros años del estado autonómico contaba con esta autonomía competencial en materia educativa, la cual le llegó también a las otras diez en 1992. Sin embargo, hasta 1999, cuando se aprueba en el Parlamento Andaluz la Ley de Solidaridad en la Educación, esta comunidad no se ocupa legislativamente de la atención a la educación de los extranjeros e hijos de inmigrantes. El Plan que el Gobierno autonómico impulsa en esta materia ese mismo año, bautizado como Plan para la atención del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza (PAICA, de aquí en adelante), es concebido como una iniciativa derivada de dicha Ley. Este Plan quedó posteriormente inserto de forma prácticamente idéntica en el apartado dedicado al área socioeducativa del Primer Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (PIPIA I), elaborado para el periodo 2001-2004. Sólo dos leves cambios distinguen el contenido de uno y otro, a

saber: la incorporación en el primer objetivo del PIPIA I ("*facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz*") del matiz de que la escolarización de este alumnado se facilitará "*en cualquier época del año*", y la desaparición del objetivo 7 del PAICA ("*impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones y organizaciones sin ánimo de lucro*"), lógica tras haberse cumplido con la elaboración del PIPIA I.

Por su parte, el Segundo Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (PIPIA II), que cubre el periodo 2006-2009[17], continúa la senda del Primero. El cuadro 1 recoge sus objetivos y medidas específicas. Del PIPIA I al PIPIA II solo se añaden los dos siguientes objetivos en el área de intervención socioeducativa (ver Consejería de Gobernación 2001 y 2006): "*favorecer la adaptación de la atención educativa a las características y necesidades de este alumnado*" (objetivo nº2) y "*establecer estrategias de intervención para la incorporación de nuevas líneas de trabajo en la educación permanente relacionada con la población inmigrante*" (objetivo nº9). Esto supone que el análisis separado de cada edición puede realizarse simplemente teniendo en cuenta o no ambos objetivos.

Además, entre las dos ediciones del PIPIA y con posterioridad a la aprobación del segundo se sacan adelante diversas órdenes, decretos y resoluciones —la mayoría sobre educación compensatoria— que conforman también el marco normativo relativo a la educación del alumnado de origen inmigrante en Andalucía. En el cuadro 2 se recogen aquellas comprendidas desde 1999 hasta 2007.

[17] Durante el año 2005 y hasta que no arranca el PIPIA II se continúan con las actuaciones marcadas en el PIPIA I.

Cuadro 1: Objetivos y medidas específicas del área de intervención socioeducativa del PIPIA II

Objetivos específicos	Medidas específicas
1. Facilitar la escolarización, en cualquier época del año, de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz.	4.1. Divulgación, entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas a estudio, mediante la publicación de folletos explicativos. 4.2. Sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la etapa de Educación Infantil. 4.3. Acceso a los servicios complementarios de comedores, transporte escolar, así como el de residencias escolares para que el alumnado inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar enseñanzas obligatorias.
2. Favorecer la adaptación de la atención educativa a las características y necesidades de este alumnado.	2.1. Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante que requiera medidas de compensación educativa para su integración en el sistema educativo. 2.2. Disminución de la ratio a tiempo parcial en función de la asistencia del grupo de alumnado inmigrante a organizaciones flexibles de grupos de refuerzo y de apoyo educativo. 2.3. Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura del mediador o mediadora intercultural. 2.4. Incremento de la oferta de programas de iniciación profesional tanto en Institutos de Educación Secundaria como a través de convenios con Ayuntamientos y asociaciones, con objeto de favorecer la integración social y laboral del alumnado inmigrante.
3. Favorecer que los centros elaboren proyectos de centro que contemplen la perspectiva intercultural, que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.	3.1. Formación y asesoramiento específicos al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias extranjeras e inmigrantes. 3.2. Publicación de materiales de apoyo para los centros y para el profesorado. 3.3. Desarrollo de plataformas de intercambio de buenas prácticas en el ámbito de la formación del profesorado y la interculturalidad. 3.4. Apoyo específico a los centros que hayan realizado proyectos de centro interculturales y planes de acogida.
4. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.	4.1. Implantación progresiva de Aulas de Adaptación Lingüística en función de las necesidades de cada una de las zonas y centros que escolarizan alumnado inmigrante. 4.2. Participación de entidades sin fines lucrativos en actividades de apoyo y aprendizaje de la lengua de acogida desarrolladas en los centros educativos con personal debidamente cualificado. 4.3. Potenciación de plataformas de intercambio de experiencias en relación con ATAL.
5. Mantener y valorar la cultura de origen del alumnado.	5.1. Apoyo a programas para la enseñanza de la lengua y cultura de origen.
6. Favorecer un clima social de convivencia y respeto, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos, no sólo de la comunidad educativa sino del propio entorno donde se desarrolle la actividad.	6.1. Apoyo y reconocimiento a los centros para que organicen actividades interculturales dirigidas a todos los sectores del barrio, pueblo, bibliotecas o zona educativa en la que se encuentra el centro. 6.2. Fomento de la participación de padres y madres del alumnado inmigrante en los centros docentes para garantizar la integración y prevenir el fracaso y el absentismo escolar. 6.3. Difusión y fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumnos y Alumnas, así como en actividades deportivas, culturales...

Objetivos específicos	Medidas específicas
7. Aportar al alumnado inmigrante de lengua no española una enseñanza que facilite su integración y que prevea el estudio de la lengua española y la promoción de la enseñanza de la lengua materna.	7.1. Desarrollo de actividades formativas relacionadas con la enseñanza de idiomas extranjeros y la atención a la diversidad intercultural. 7.2. Puesta en marcha de cursos específicos de formación en lenguas extranjeras dirigidos al profesorado que se ocupa del alumnado inmigrante. 7.3. Puesta en marcha de un programa de adaptación lingüística en los centros que los necesiten. 7.4. Puesta en marcha de programas educativos conjuntos entre Andalucía y países de origen de la población inmigrante. 7.5. Puesta en marcha de un programa piloto de escolarización mixta destinado al alumnado inmigrante o de colonias de residentes extranjeros de lengua no española.
8. Promover el acceso y la continuidad de la población adulta inmigrante en los diversos niveles de la educación permanente.	8.1. Integración de población inmigrante en la formación básica de personas adultas. 8.2. Difusión de los Centros de Educación Permanente entre la población extranjera.
9. Establecer estrategias de intervención para la incorporación de nuevas líneas de trabajo en la educación permanente relacionada con la población inmigrante.	9.1. Desarrollo de planes de educación intercultural en los centros de Educación Permanente de Adultos dirigidos a la población inmigrante. 9.2. Formación específica del profesorado de Educación Permanente de Adultos que trabaje con población inmigrante. 9.3. Establecimiento de convenios con asociaciones o instituciones que trabajen con población inmigrante adulta. 9.4. Impulsar planes de acción comunitaria que permitan el desarrollo de acciones de integración social. 9.5. Adaptación de materiales en formato digital para facilitar al alumnado inmigrante el acceso a los títulos de graduado en Educación Secundaria Obligatoria y al de Ciclo Formativo de Grado Medio.

Fuente: Consejería de Gobernación (2006). Elaboración propia.

¿Y qué hay del marco político andaluz en el momento actual? Pues lo cierto es que la vigencia del último Plan Integral, el PIPIAII, terminó en 2009. Es decir, a fecha de cierre de este informe (junio de 2012) Andalucía llevaba dos años y medio sin tener vigente un plan integral para la inmigración. El PIPIA III, que en un principio estaba estipulado que abarcase el periodo 2011-2014, fue aprobado en su versión de borrador por el Foro Andaluz de la Inmigración en junio de 2010, pero más de dos años después y tras haber finalizado ya la legislatura 2008-2012, en la cual el Gobierno del PSOE se había comprometido a su aprobación definitiva y a su puesta en marcha[18], ese paso todavía no se ha dado. Lo más que sabemos a este respecto es que en su programa electoral para las pasadas elecciones de marzo de 2012, el PSOE, de nuevo en el Gobierno andaluz tras haber pactado con Izquierda Unida, sigue tomando como marco de sus políticas de integración de los inmigrantes la tercera edición de este Plan. Así pues, a la espera aún de que se ponga en marcha el PIPIA III, serían los objetivos y actuaciones establecidos en la segunda edición de este Plan —como ya hemos dicho, prácticamente idénticos a los del PIPIA I— los que supuestamente delimitan el marco político más específico a nivel andaluz. Tras exponer los principales elementos de dicho marco y reproducir lo más relevante del mismo, pasamos ahora a analizar su contenido.

Cuadro 2: Relación de normativas relativas a la educación del alumnado inmigrante en Andalucía (1999-2007)

- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, por la que se regula un conjunto de actuaciones para compensar las situaciones de desigualdad que padecen determinados colectivos, entre los que se encuentra el alumnado en situación de desventaja sociocultural y el que pertenece minorías étnicas o culturales en situación desfavorable.
- Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante (1999).
- Decreto 1/2002, el 9 enero, por el que se aprueba el I Plan Integral para la Inmigración Andalucía.
- Decreto 167/2003, de 17 junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.
- Orden de 26 febrero 2004 que regula el procedimiento para la elaboración, aprobación, aplicación y evaluación de los planes de compensación educativa a los que se refiere el decreto 167/2003.
- Resolución de 15 junio 2005, por la que se aprueban los Planes de Compensación Educativa.
- Campamentos de inmersión lingüística. Orden del 20 febrero de 2006.
- Decreto 92/2006, de 9 mayo, por el que se aprueba el II Plan Integral para la Inmigración Andalucía 2006-2009.
- Orden 15 enero 2007 de la Consejería de Educación, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y especialmente las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.
- Resolución de 28 marzo 2007, por el que se aprueba el Plan de Compensación y Proyectos Educativos de Centros.

[18] Dicho compromiso puede consultarse en la siguiente dirección de Internet: http://www.juntadeandalucia.es/compromisos20082012/principal_medida.php?id_medida=91

Hay que decir en primer lugar que, por lo general, las medidas concretas destinadas a la integración educativa de los alumnos inmigrantes se repiten bastante de una comunidad autónoma a otra y, a su vez, éstas han tenido como referencia las experiencias de otros países europeos. Tales medidas pueden clasificarse del siguiente modo (ver cuadro 3): por un lado están las *instrumentales*, que tienen por destinatarios a estos alumnos y a sus familias, y que pretenden facilitar su incorporación y adaptación al sistema educativo; y, por otro, las *expresivas*, centradas más en valores, cuestiones culturales y de identidad. Entre ambas suelen cubrir tres líneas de actuación: acogida y mediación, compensación y apoyo, e identificación y sensibilización (Terrén, 2008: 173).

Cuadro 3: Clasificación de medidas de integración educativa del alumnado inmigrante

Plano de actuación	Población objeto	Objetivos	Tarea, medio
Instrumentales	Alumnado inmigrante y familia	Incorporación	- Mediación, traducción, planes de acogida, etc.
	Alumnado inmigrante	Apoyo	- Inmersión lingüística (L2)
		Desfases escol. Compensación	- Adaptaciones curriculares - Refuerzo de asignaturas - Otras medidas de compensación educat. y de atención a la diversidad
Expresivas	Alumnado inmigrante	Identidad de origen	Enseñanza de lengua y cultura de origen
	Alumnado en general	Respecto y conocimiento intercultural. Sensibilización	- Jornadas y actividades intercult. - Campañas y acciones de sensibiliz. - Unidades didácticas

Fuente: Terrén (2008).

Como se ha dicho, el cuadro 1 reproduce los objetivos y las medidas específicas planteadas en el área socioeducativa del PIPIA II, que, en esencia, resumen la orientación política de la comunidad autónoma andaluza en esta materia desde 1999 (año en que se aprueba la Ley de Solidaridad de la Educación) hasta este momento.[19] Atendiendo a los objetivos, se observa primero que se tienen en cuenta un amplio abanico de iniciativas instrumentales de incorporación y acogida (todas las desarrolladas a partir del objetivo 1). En segundo lugar, se aprecia cómo el marco político andaluz está en buena medida guiado por el «enfoque de la interculturalidad» —o al menos, que se toma dicho concepto como uno de los ejes que lo vertebran[20]—, y que las medidas vinculadas al mismo (las extraídas de los objetivos

[19] Ya se ha explicado que este contenido del PIPIA II es muy similar al del PIPIA I, que a su vez es prácticamente idéntico al de la Ley de Solidaridad de la Educación y al del PAICA.

[20] De hecho, los dos PIPIA incluyen a la interculturalidad —entendida, de un modo muy genérico, como la puesta en valor de la pluralidad cultural y como el fomento de la las interacciones sociales y de una convivencia basada en el respeto a la diversidad (Consejería de Gobernación, 2006: 146)— como uno de sus *principios rectores*, vinculando el modelo de integración que persiguen a este término.

2, 4 y 5) entran dentro de las que se han identificado como «expresivas». Se siguen así las líneas señaladas desde la UE, según se vio más atrás. Por último, se comprueba que, salvo el caso de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), sin duda, la iniciativa que en este campo ha acaparado un mayor esfuerzo por parte de la Administración andaluza, las medidas instrumentales que tienen una orientación académica —las que entrarían dentro de las actuaciones antes etiquetadas como de «compensación y apoyo», pensadas para mejorar el rendimiento escolar— no tienen cabida dentro de estas políticas educativas especialmente dirigidas al alumnado inmigrante. Y es que estas otras medidas más bien forman parte de las acciones de educación compensatoria y de atención a la diversidad que son contempladas en el marco general español e implementadas a través de las CC.AA, no estando específicamente dirigidas a este alumnado, sino a todos aquellos que las necesiten —es decir, lo que discriminan no son rasgos adscritos de los estudiantes, sino la clase de problema que presentan—.

En resumen, puede afirmarse que el "enfoque intercultural" es (al menos en el plano discursivo) la principal aportación/apuesta político-normativa que se hace en Andalucía (y en otras muchas CC.AA) en este asunto, donde, por lo demás, se aplica sobre todo el marco regulador general antes descrito, definido por los principios de normalización e integración educativa, por la educación compensatoria, y por el reconocimiento de la diversidad y la atención individualizada a la misma.

Más complicado resulta saber en qué grado las medidas planteadas se han implementado y los objetivos pueden considerarse cubiertos, esto es, en qué grado y con qué resultados se han llevado a la práctica. Son pocas las evaluaciones realizadas en este sentido y las que hay tienen importantes limitaciones, si bien no hay que pasar por alto la dificultad de medir el impacto de muchas de estas medidas «interculturales» o expresivas (Carabaña, 2006: 291-292). Mientras que las “evaluaciones oficiales” del PIPIA[21] presentan los problemas relacionados con la falta de independencia (por más que la definitiva realizada sobre el PIPIA I tenga el carácter de “externa”), así como la carencia de dedicarse más a analizar el grado de cumplimiento de las medidas comprometidas que la eficacia de las mismas (Pumares e Iborra, 2008: 54), los análisis académicos independientes de los que he tenido conocimiento y que han aportado análisis sobre este Plan o sobre el PAICA suelen pecar de cierta falta de exhaustividad y de soporte empírico, al basar sus conclusiones en estudios muy localizados geográficamente o incluso en valoraciones apenas sustentadas empíricamente, lo cual impide

[21] Nos referimos con ello a la evaluación externa del primer PIPIA y a los cuatro documentos técnicos de seguimiento que la precedieron. Del PIPIA II no se había hecho ninguna evaluación oficial en el momento de la redacción de esta tesis.

tener una fotografía del desarrollo de estas políticas en el conjunto de la comunidad autónoma. Ambos tipos de evaluaciones o análisis muestran, además, visiones muy diferenciadas, casi antagónicas, sobre la implementación de las medidas y los resultados del Plan.

Las "evaluaciones oficiales" presentan, lógicamente, una valoración muy positiva del desarrollo del PIPIA I, y concluyen que en el período de vigencia del plan se obtuvo un grado de cumplimiento total de las medidas diseñadas (Consejería de Gobernación, 2005: 107-110).[22]

Por el contrario, los trabajos situados en una vertiente más académica ni mucho menos presentan una visión tan optimista y suelen coincidir en que, en una parte muy importante, las políticas diseñadas no se han llevado a la práctica; en que muchos de los objetivos y medidas planteadas en estos planes se quedan de momento en el plano discursivo, en una declaración de intenciones (Martínez de Lizarrondo, 2009; Ortiz Cobo, 2005). Así, por ejemplo, según lo hallado en algunos estudios empíricos, los programas para el aprendizaje y el desarrollo de la lengua y cultura maternas (vinculados al objetivo 5 del PIPIA II) habrían sido escasamente puestos en práctica (Martínez de Lizarrondo, 2009: 266; Martín Rodríguez, 2005; Ortiz Cobo, 2005: 250); lo mismo que, según Ortiz Cobo (2005) habría ocurrido con la implementación de medidas concretas dedicadas a fomentar la participación de padres y madres inmigrantes en los centros escolares, y la de sus hijos en las asociaciones de alumnos (en objetivo número 6).

Por otro lado, en estos trabajos académicos se encuentran críticas abiertas a cuestiones relacionadas con el contenido y diseño de estos planes. Por mencionar sólo dos ejemplos significativos: (1) se valora negativamente el hecho de que en él (ellos) no se aborde la cuestión de la desigual distribución de los inmigrantes entre los centros públicos y concertados, ni su alta concentración en determinados colegios (Martínez de Lizarrondo, 2009; Ortiz Cobo, 2005; Pumares e Iborra, 2008: 57); y (2) se critica el hecho de que no se tengan en cuenta indicadores para medir la integración de este alumnado en términos de rendimiento y logro académico, ni se plantee ningún objetivo específico en este sentido (Pérez Yruela y Rinken, 2005:160). Respecto a esto último, es evidente que se hacen necesarias investigaciones que tengan por objeto de estudio la medición y el conocimiento de dicha realidad; investigaciones que ninguna de las dos ediciones del PIPIA incluía explícitamente dentro de los objetivos planteados en el apartado dedicado a la investigación. Llama la atención también que entre todas las medidas planteadas en estos planes tengan escasa o nula presencia dos cuestiones capitales en el proceso de integración educativa de los jóvenes

[22] Los cuatro documentos técnicos y el informe de evaluación externa pueden consultarse en: http://www.juntadeandalucia.es/empleo/www/herramientas/biblioteca_virtual/bibliotecaDetalle.php?id=1634

inmigrantes: la escolarización tardía (una vez iniciado el curso) de algunos de ellos, a la que solamente se alude al afirmarse que se facilitará su escolarización en cualquier época del año; y, sobre todo, los criterios utilizados para su incorporación a uno u otro curso, algo a lo que no se hace referencia en ninguna de las ediciones del PIPIA. A este respecto es importante reflejar que hasta el año escolar 2006-2007 estos chicos eran escolarizados en función de su edad, y que no fue hasta el curso siguiente —ya en el marco de aplicación de la LOE y de los Decretos 231/2007 y 230/2007, de 31 julio, de la Junta de Andalucía— cuando supuestamente entraron en juego otros criterios como sus circunstancias personales, conocimientos e historial académico.

En el lado de la valoración positiva, algunos de estos trabajos destacan el esfuerzo que se ha realizado en la enseñanza del español a extranjeros a través de las ATAL, en materia de mediación intercultural y en la educación de los adultos inmigrantes (Martínez de Lizarrondo, 2009; Pumares e Iborra, 2008: 57). Además, en este lado habría que añadir también la cobertura razonablemente satisfactoria del objetivo de la *inserción escolar o educativa* del alumnado inmigrante en el tramo de edad obligatoria (objetivo 1 del PAICA y del PIPIA II), pues parece que el porcentaje de hijos de inmigrantes de entre 6 y 15 años que están escolarizados se sitúa próximo al 100% en Andalucía (Pérez Yruela y Rinken, 2005). No obstante, eso no implica necesariamente que el conjunto de las medidas diseñadas hayan llegado a la población objeto satisfactoriamente ni que hayan sido ellas las artífices de este logro.[23]

[23] Por ejemplo, en su estudio sobre la provincia de Granada, Martín Rodríguez (2005: 330) detectó un bajo grado de cumplimiento de las medidas asociadas al objetivo de facilitar la escolarización de este alumnado. En concreto, halló que la mayoría de los centros analizados no habían hecho campaña de sensibilización, que eran muy pocos los que se habían coordinado con los servicios sociales, que los folletos de difusión de la campaña de escolarización no habían llegado a la mayoría ellos, y que en un 80% de los casos no se habían sobre-dotado las plantillas de los centros con profesorado y recursos adicionales.

CAPÍTULO 3: EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES

3.1. EL ESTUDIO DE LA DESVENTAJA ACADÉMICA DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES EN ANDALUCÍA

El rendimiento educativo de los hijos de inmigrantes es un objeto de estudio relativamente reciente en España. Más importante aún, es un objeto de estudio que se encuentra en un estadio todavía poco maduro respecto a lo que de él se conoce en otros países. En ello tiene que ver, fundamentalmente, el hecho de que éste es aún un país joven como receptor neto de inmigración, si bien tampoco ayuda el recelo con el que las autoridades educativas guardan los datos relativos al rendimiento de los alumnos, siendo poco abiertas a facilitarlos a la comunidad investigadora. Pero, exactamente ¿qué conocemos y qué no conocemos acerca del rendimiento de los hijos de inmigrantes en Andalucía por lo publicado en trabajos previos? Resaltamos a continuación lo más destacable de forma muy resumida.

Principalmente sabemos que, como ocurre en la gran mayoría de los contextos analizados y con la mayor parte de grupos de inmigrantes estudiados, estos obtienen resultados que se encuentran significativamente por debajo de la media de los nativos. Los datos de PISA —cuya edición más reciente se explota a lo largo de este tercer capítulo—son en este sentido la fuente más fiable.24 Sin embargo, poco sabemos sobre las diferencias de rendimiento en función del país de origen, variable no disponible en PISA. El estudio de Álvarez de Sotomayor (2011), cuyos resultados se circunscriben a los institutos de educación secundaria de Marbella, es de los únicos que aportan evidencias de este tipo en el contexto andaluz. En él que se halla que marroquíes y latinoamericanos son, por ese orden, los que están a más distancia de las calificaciones de los nativos, mientras que los originarios de países asiáticos, europeos occidentales y europeos del Este son los que se alejan menos.

En el resto de España tampoco hay demasiadas evidencias cuantitativas sobre este aspecto. Uno de los pocos estudios que ofrecen la opción de discernir el rendimiento de este alumnado según su origen nacional o geográfico es el llevado a cabo por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) para evaluar la calidad de la enseñanza en la educación primaria en España en 2003. De acuerdo con sus resultados, los africanos y los latinoamericanos son los que tendrían un rendimiento más bajo respecto a los nativos

[24] De sus datos de 2006 pueden encontrarse algunos análisis en Cebolla Boado (2009) y en Álvarez de Sotomayor (2011).

españoles, mientras que, sobre todo, los europeos y los asiáticos presentarían una desventaja más leve (Cebolla Boado, 2009).

Respecto a las posibles causas de esta desventaja, el panorama de la investigación en Andalucía y en el conjunto del país se encuentra también en una fase todavía poco avanzada. En Andalucía, el mencionado trabajo sobre Marbella de Álvarez de Sotomayor (2011) concluye que las disparidades en el origen familiar son las que más condicionan las desigualdades académicas entre hijos de inmigrantes y de nativos en el caso estudiado. Concretamente, desventajas en cuanto al nivel sociocultural del hogar, en cuanto al nivel económico y, de manera más leve, cierto déficit por parte de las "familias inmigradas" en relación al control y la supervisión de los hijos debido a la menor presencia física de los padres en el domicilio familiar. En conjunto, llegan a explicar como máximo la mitad de de las desventajas académicas (caso de los latinoamericanos y de los marroquíes). Del resto de condicionantes analizados (lingüísticos, culturales y de contexto escolar, entre otros) no se encontraron evidencias de que afectasen significativamente a tales desventajas. Se apunta, por un lado, a los desiguales niveles curriculares que los alumnos que llegan a España a una edad escolar medianamente avanzada traen de sus países de origen, y, por otro, a las menores expectativas que los profesores depositan de modo anticipado en algunos de ellos por el hecho de proceder de países que asocian con un inferior nivel de enseñanza, como posibles elementos responsables de parte de la desventaja no explicada.

Entre los trabajos más concluyentes a nivel nacional encontramos el de Zinovyeva *et al*. (2009), que, explotando los datos de PISA 2006, encuentra que las diferencias en el contexto socioeconómico y sociocultural de las familias explicarían aproximadamente la mitad de la brecha educativa que hay entre los estudiantes inmigrantes y los nativos. Por su parte, las variables asociadas a los centros de enseñanza explican un porcentaje muy pequeño. El análisis de otro tipo de factores —especialmente, aquellos que puedan estar vinculados al origen nacional o étnico de estos jóvenes— apenas se encuentra explorado debido, sobre todo, a la falta de datos adecuados.

Así pues, como puede verse, el estudio del rendimiento académico de los hijos de inmigrantes tiene aún un amplio margen de desarrollo en esta comunidad autónoma y en este país. Esta última sección del informe pretende, por tanto, a generar conocimiento añadido sobre el mismo en el marco del territorio andaluz.

3.2. RENDIMIENTO DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES EN ANDALUCÍA

3.2.1. Aclaraciones previas

Nos dedicamos a partir de este punto a analizar comparativamente el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes escolarizados en Andalucía. Lo hacemos explotando los microdatos de PISA en su edición de 2009, los más recientes que se encontraban disponibles en el momento de la elaboración este informe.

A pesar de su popularidad, no está de más recordar qué es PISA antes de pasar al análisis de sus datos. Detrás de sus siglas (*Programme for International Student Assessment*) se esconde una evaluación trienal a escala mundial de las aptitudes y competencias escolares de los alumnos de 15 años coordinada por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). PISA conlleva, pues, la realización de diferentes pruebas (en 2009, de ciencias, matemáticas y lectura, dedicándose un esfuerzo especial a estas últimas) a través de las cuales jóvenes de esa edad demostraban su capacidad académica. En ese año participaron un total de sesenta y cinco países y economías (los treinta y cuatro de la OCDE más treinta y uno que no formaban parte de la misma), conformándose muestras estadísticamente representativas de cada uno de ellos.

Para los propósitos del presente informe es importante recalcar, además, que, si bien los datos de PISA constituyen hasta el momento la mejor fuente cuantitativa para conocer el rendimiento diferencial de los alumnos inmigrantes en el conjunto de España y también de Andalucía, cuentan con una limitación que no puede pasar por alto. Y es que para buena parte de los países presentes en PISA (entre ellos España) no consta el origen nacional concreto de los estudiantes, simplemente figura si su país de nacimiento y el de sus padres es el mismo o distinto de aquel en el que realizan los test. Ello hace que los análisis que aquí se llevan a cabo deban restringirse necesariamente a la diferenciación de dos únicos grupos: estudiantes nativos y estudiantes inmigrantes, sin poder distinguir el origen nacional o geográfico de estos últimos. El inconveniente no es baladí, ya que, como se ha visto en el primer apartado de este capítulo, la evidencia empírica ha dado cuenta reiterada de que el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes suele variar sustancialmente según cuál sea su origen nacional o "étnico".

Finalmente, antes de entrar en materia analítica es igualmente conveniente aclarar brevemente cuál será la definición que manejemos aquí de un par de conceptos que son clave en los análisis que aquí se presentan. En primer lugar, debemos hacer explícito precisamente qué entenderemos por estudiante o alumno *inmigrante* a partir de los datos utilizados. Como

viene siendo habitual en la literatura especializada en analizar la integración de las personas inmigrantes en sus distintas dimensiones, inmigrante se considera no sólo a los nacidos en un país distinto al del caso estudiado, sino también a aquellos cuyos padres nacieron más allá de las fronteras del país en cuestión. Esa será también la noción empleada en este informe. Siguiendo esta concepción se diferencia, por tanto, a estudiantes inmigrantes de primera y de segunda generación. Así, siendo definido el *inmigrante* como todo aquel que ha nacido fuera de España o para el que al menos uno de sus padres nació en otro país, las distintas generaciones quedan aquí delimitadas, a efectos operativos, de la siguiente manera:

- la *segunda generación* se entenderá, como ya es habitual en buena parte de la literatura, en un sentido amplio, estando integrada tanto por los hijos de inmigrantes nacidos en España como por aquellos que, habiendo nacido en un país distinto, llegaron a éste a una edad temprana. Concretamente, se considerarán de segunda generación los hijos de inmigrantes nacidos en España y aquellos que llegaron con menos de 6 años de edad cumplidos.
- la *primera generación* la constituirán los nacidos fuera de España que llegaron a este país con 6 o más años cumplidos.

La razón para elegir concretamente los 6 años como edad temprana que delimita a estos dos grupos generacionales para los nacidos en el extranjero se halla en la regulación actual del sistema educativo español, que fija esa edad como el momento de comienzo del periodo de escolarización obligatoria. Investigaciones previas han puesto de relieve la importancia de la edad de inserción en el sistema educativo del país de llegada como condicionante de su logro educativo posterior (Martens y Veenman, 1996). Por tal motivo parecía adecuado fijar la edad de comienzo de la escolarización obligatoria como el límite superior para la segunda generación. Ello implica que, al igual que los hijos de españoles, todos los integrantes de este grupo se encuentran escolarizados en España desde los 6 años de edad como muy tarde.[25]

Siguiendo estas definiciones nos encontramos que, según las muestras de PISA, en Andalucía serían de origen inmigrante el 10,6% de los alumnos que se encuentran en la edad contemplada; dato que alcanzaría el 15,8% en el conjunto de España. Las proporciones de estudiantes de primera y segunda generación las desvelaremos algo más adelante, aunque podemos avanzar ya que el porcentaje de chicos y chicas de padre o madre inmigrante pero

[25] Es importante subrayar que estas tres definiciones operativas (las de "inmigrante", "primera generación" y "segunda generación") no se corresponden exactamente con las que PISA utiliza en sus informes oficiales, pero sí con la línea más generalizada en la literatura internacional especializada. PISA define a los inmigrantes como los nacidos en un país distinto al de aquel donde se realiza la prueba o como los nacidos en dicho país pero con los dos padres nacidos en el extranjero; y la segunda generación como aquella nacida en el país de destino.

nacidos en España o llegados con menos de 6 años es ya muy importante en este país y en la comunidad autónoma andaluza.

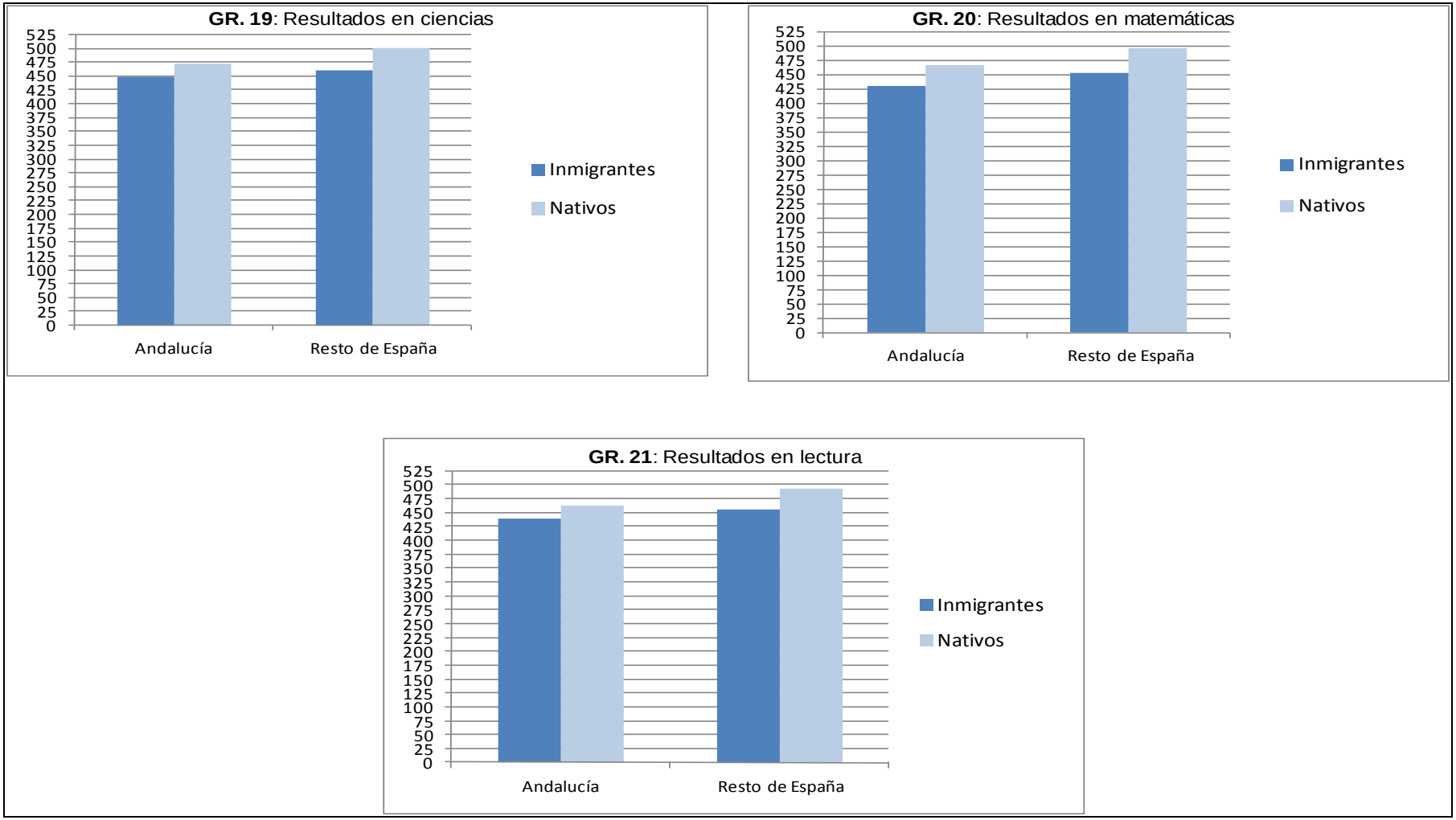
3.2.2. La distancia académica entre hijos de inmigrantes y nativos

Vayamos, ahora sí, al análisis del rendimiento académico de estos hijos de inmigrantes en Andalucía. Los datos de 2009 dejan en 448 la puntuación media de los inmigrantes en ciencias frente a los 472 de los españoles nativos, en 430 en matemáticas frente a 465, y en 439 en lectura frente a 463 (ver gráficos 19-21). Es decir, en las tres pruebas los estudiantes de origen inmigrante puntúan claramente por debajo, con desventajas de 24, 35 y 24 puntos, respectivamente. Ha de tenerse en cuenta que las puntuaciones medias de los países de la OCDE en PISA 2009 eran de 498 en ciencias, 500 en matemáticas y 493 en lectura, y que estas puntuaciones oscilan en un intervalo muy grande.[26] Así por ejemplo, las medias de los países en matemáticas en esta edición oscilaban entre los 331 de Kirguistán y los 600 de China (Shangai).[27] Con esta métrica, no puede decirse que desventajas como las que presentan los estudiantes inmigrantes respecto a los nativos en esta comunidad autónoma sean excesivamente amplias, pero sí que son relevantes y significativas; que la capacidad académica demostrada en estos test por los hijos de inmigrantes se ve sensiblemente superada por la de los españoles. Diríamos, pues, que el escenario andaluz no difiere, en este sentido, de la que es la más amplia generalidad de casos estudiados según lo ya revisado.

A partir de aquí se nos plantean diversas cuestiones de interés. Una primera sería situar la desventaja de los estudiantes inmigrantes en Andalucía en el contexto español, es decir, ponerla en relación con las diferencias halladas en el resto de España y en las demás comunidades autónomas que, como Andalucía, cuentan con una submuestra en PISA (un total de catorce de las diecisiete existentes, además de Ceuta y Melilla)[28].

[26] Las desviaciones típicas eran de 94 en ciencias, 92 en matemáticas y 93 en lectura.
[27] Ver OECD (2010).
[28] No tienen submuestra en PISA 2009 Castilla la Mancha, la Comunidad Valenciana ni Extremadura.

Gráficos 19-21: Resultados en ciencias, matemáticas y lectura de alumnos inmigrantes y nativos en Andalucía y en el "resto de España" (España sin Andalucía)



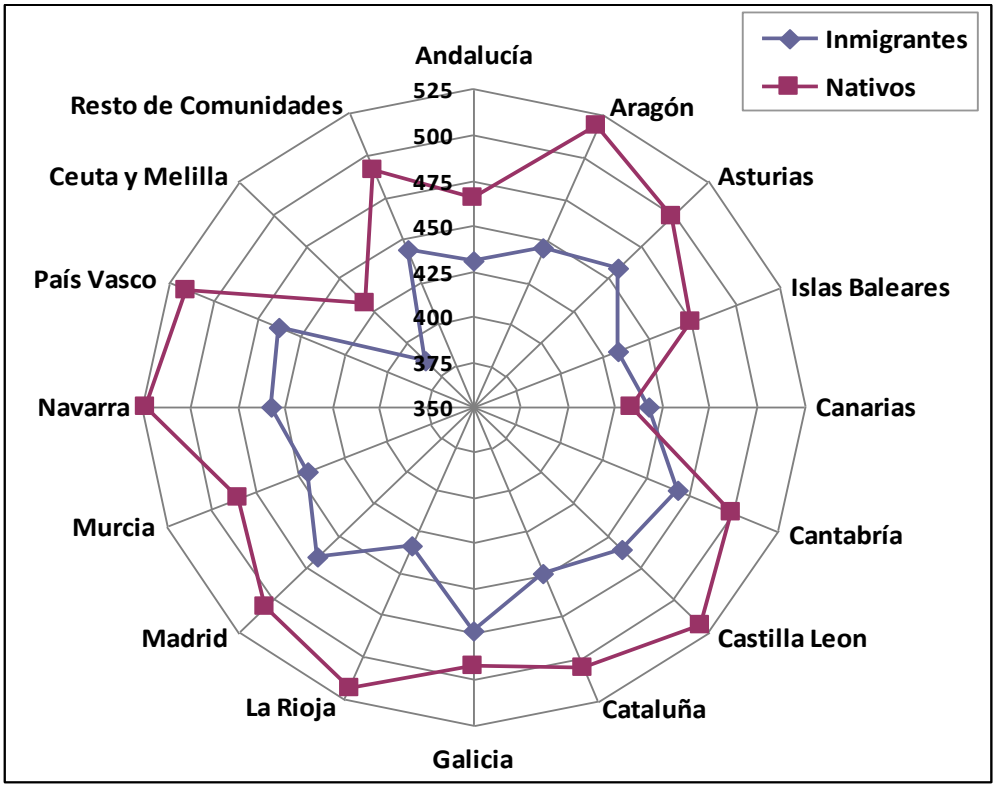
Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

Lo primero a destacar a este respecto es que en Andalucía los hijos de inmigrantes presentan un peor rendimiento del que presentan en la mayoría de las demás CC.AA (ver gráficos 22 y 23) y del que obtienen, de media, en el resto de España (ver gráficos 19-21). Por ejemplo, mientras en Andalucía los hijos de inmigrantes tienen unos promedios de 430 en matemáticas y 439 en lectura, en el resto del país estos ascienden a 453 y 455, respectivamente. Sin embargo, éste no es un hecho exclusivo de los inmigrantes; también les sucede a los estudiantes españoles, tal y como puede apreciarse en los gráficos 22 y 23. Y es que Andalucía se encuentra entre las comunidades españolas representadas en PISA que peores medias obtiene, sólo por delante de Canarias y de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

En segundo lugar, en lo que se refiere estrictamente a la desventaja de los alumnos inmigrantes, hay que decir que ésta es considerablemente más pequeña en Andalucía que en el resto de España. Así, las diferencias medias en España (sin tener en cuenta a Andalucía) son de 41 puntos menos en ciencias (un 8% menos en términos relativos), 44 en matemáticas (-9%) y 38 en lectura (-8%), cuando en esta comunidad eran, recordemos, de 24 (-5%), 35 (-8%) y 24 (-5%), respectivamente. Esto coloca a Andalucía en el grupo de las comunidades con una menor brecha entre estudiantes inmigrantes y nativos, junto a Galicia, las Islas Baleares y Cantabria (ver gráficos 24 y 25). En el extremo opuesto se sitúan La Rioja, Aragón y Cataluña, con desventajas que duplican ampliamente las de las tres comunidades anteriores; desventajas que, por ejemplo, en matemáticas se establecen en 86 puntos para la primera, 73 para la segunda y 56 para la última. Más sorprendente parece el caso de Canarias, donde los inmigrantes obtienen puntuaciones medias ligeramente más altas que los estudiantes de origen nativo, si bien las diferencias son tan pequeñas que no son estadísticamente significativas. De cualquier modo, es el único caso de este tipo en España. Con ello, a priori Canarias se incorporaría a la pequeña lista de regiones que rompe la generalidad de la desventaja inmigrante.[29] Sería deseable que investigaciones futuras indagaran en los porqués de estas *rara avis*, pues seguramente ello ayudaría a entender mejor los factores y mecanismos que condicionan el rendimiento académico de estos alumnos.

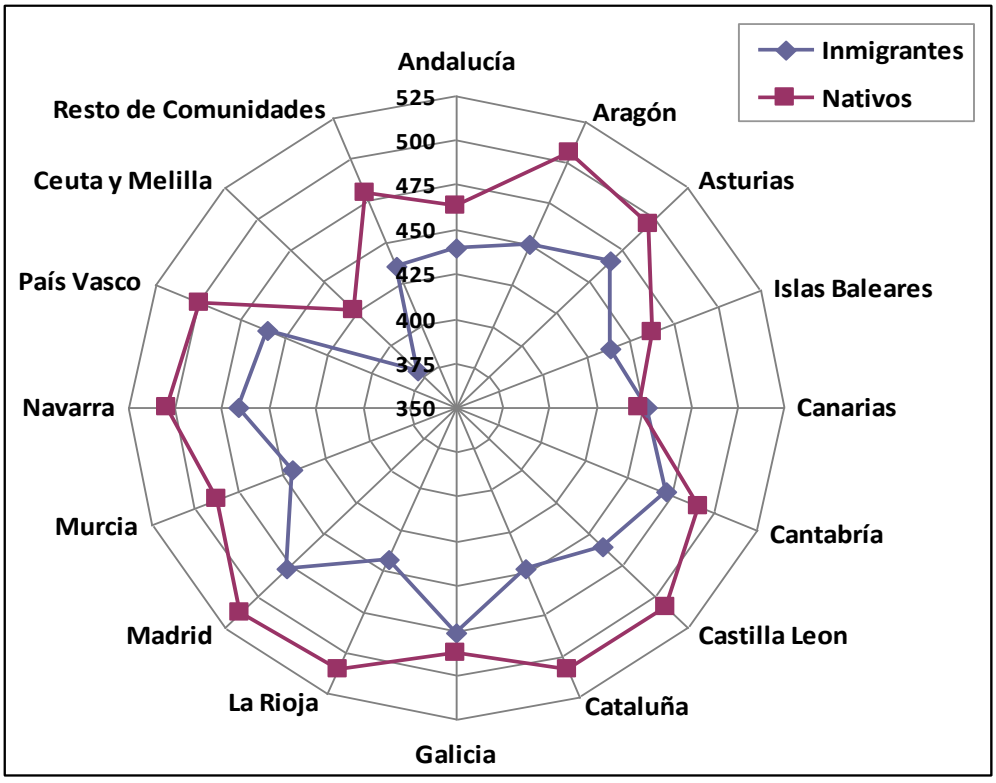
[29] Por ejemplo, en la prueba de matemáticas de 2003 únicamente fueron excepciones Australia, Nueva Zelanda, Canadá y Macao-China, donde las desigualdades entre inmigrantes y nativos no fueron significativas (OECD, 2006), y Corea, Macao-China, Serbia, Uruguay, Turquía, Jordania, Montenegro, Rumanía y Qatar en la prueba de ciencias de 2006, donde el diferencial es favorable a los inmigrantes (Carabaña, 2008).

Gráfico 22: Resultados en matemáticas de alumnos inmigrantes y nativos según comunidades autónomas



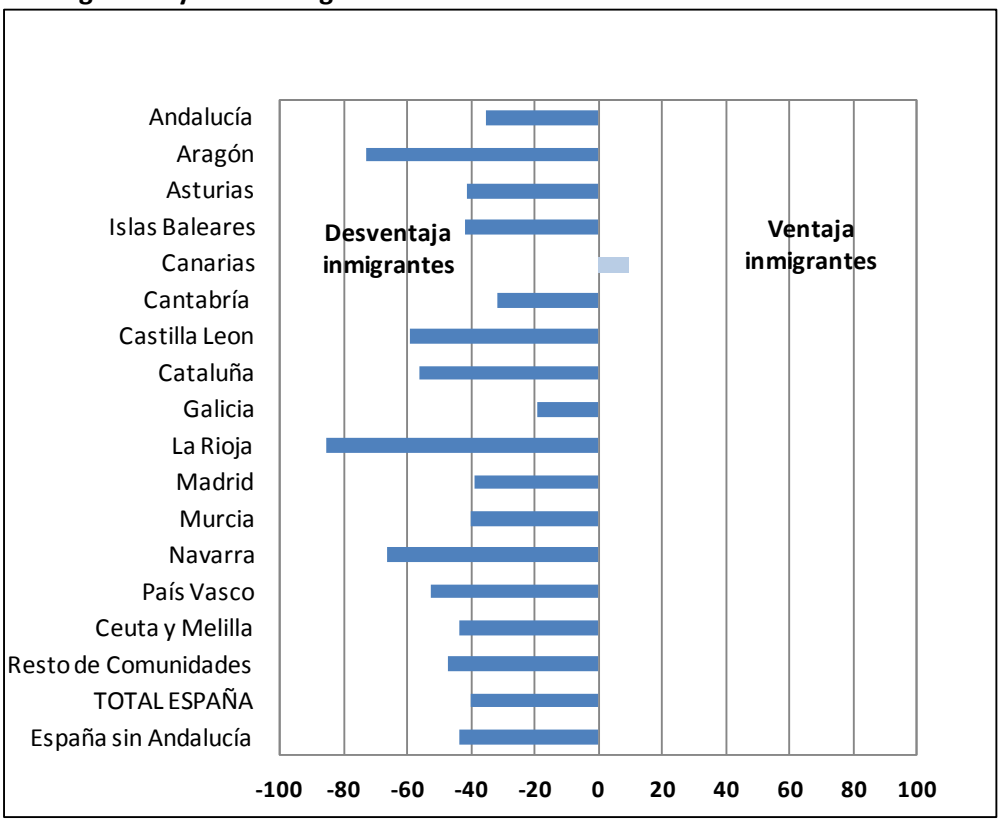
Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

Gráfico 23: Resultados en lectura de alumnos inmigrantes y nativos según comunidades autónomas



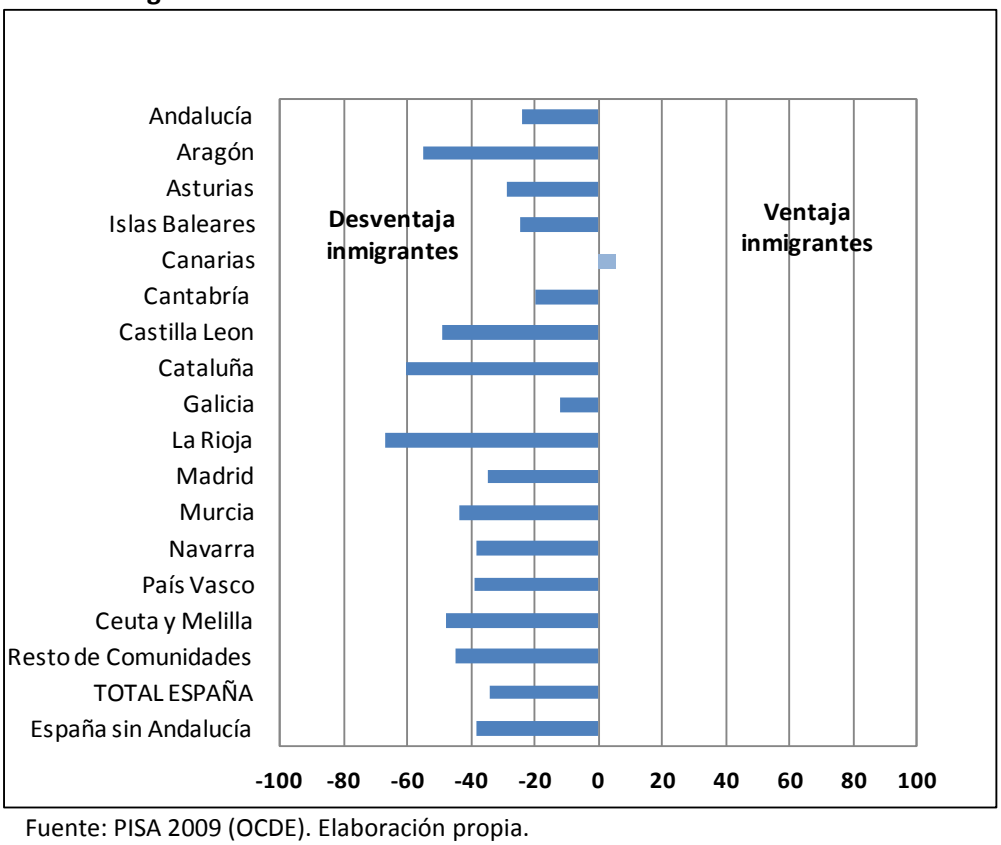
Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

Gráfico 24: Diferencia de puntuación en matemáticas entre alumnos inmigrantes y nativos según comunidades autónomas



Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

Gráfico 25: Diferencia de puntuación en lectura entre alumnos inmigrantes y nativos según comunidades autónomas



Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

Así pues, volviendo a Andalucía, hallamos que los alumnos inmigrantes de esta comunidad muestran, al igual que en la gran mayoría de los casos estudiados, un peor rendimiento que los nativos, pero su desventaja se encuentra entre las más estrechas del país. Es obvio que esto último puede venir propiciado por: (1) un mejor rendimiento relativo por parte de los estudiantes inmigrantes de Andalucía, y/o (2) un peor rendimiento relativo por parte de sus alumnos españoles. La primera opción queda descartada, pues ya hemos visto cómo, de hecho, las puntuaciones en PISA de los jóvenes inmigrantes de esta autonomía están por debajo de las de la mayoría de CC.AA y de la media española. Por lo tanto, las razones habrá que buscarlas en el peor rendimiento comparativo de los estudiantes nativos de esta comunidad con respecto a otras, del cual también hemos dado cuenta previamente. Los datos expuestos en la tabla 4 lo evidencian de nuevo. En ella observamos que, por lo general, tanto inmigrantes como nativos obtienen en Andalucía peores resultados de los que consiguen en la mayor parte del resto de España, si bien las diferencias son considerablemente mayores en el caso de estos últimos. Por ejemplo, en lectura la desventaja de los estudiantes nativos de Andalucía con respecto a los nativos del resto del país (30 puntos) duplica prácticamente a la que presentan los estudiantes inmigrantes de esta comunidad en comparación con los demás inmigrantes establecidos en España (16 puntos).

Esto deja poco espacio para la posibilidad de que sean cuestiones de tipo político las que estén detrás del menor diferencial que presenta Andalucía entre inmigrantes y nativos. O, en otras palabras: de acuerdo con estos datos, no parece muy plausible que el hecho de que esta brecha sea más estrecha en la comunidad andaluza sea fruto de las medidas que en ella se están llevando a cabo en materia de integración socioeducativa de este alumnado.

Tabla 4: Resultados en ciencias, matemáticas y lectura de alumnos inmigrantes y nativos según CC.AA y diferencias con respecto a las puntuaciones en Andalucía

		CIENCIAS		MATEMÁTICAS		LECTURA	
COMUNIDADES AUTÓNOMAS		**Media**	**Diferencia respecto a Andalucía**	**Media**	**Diferencia respecto a Andalucía**	**Media**	**Diferencia respecto a Andalucía**
Andalucía	Inmigrantes	447,79	-	430,36	-	439,18	-
	Nativos	471,76	-	465,43	-	463,03	-
Aragón	Inmigrantes	451,52	3,73	444,80	14,44	449,39	10,21
	Nativos	516,04	44,28	517,56	52,14	504,37	41,34
Asturias	Inmigrantes	463,39	15,60	457,52	27,16	465,24	26,06
	Nativos	507,33	35,57	498,96	33,53	493,94	30,91
Islas Baleares	Inmigrantes	443,97	-3,82	432,46	2,10	438,25	-0,93
	Nativos	465,94	-5,82	474,12	8,70	462,98	-0,05
Canarias	Inmigrantes	455,69	7,90	442,25	11,89	451,76	12,58
	Nativos	451,05	-20,70	433,15	-32,28	447,11	-15,92
Cantabria	Inmigrantes	478,19	30,40	467,48	37,12	470,58	31,40
	Nativos	503,59	31,84	498,87	33,44	490,53	27,50
Castilla León	Inmigrantes	461,91	14,12	461,39	31,03	459,30	20,12
	Nativos	521,79	50,04	520,37	54,94	508,02	44,99
Cataluña	Inmigrantes	446,59	-1,20	448,57	18,21	447,35	8,17
	Nativos	507,13	35,37	504,81	39,38	507,87	44,84
Galicia	Inmigrantes	493,10	45,31	473,06	42,70	475,38	36,20
	Nativos	508,75	37,00	492,45	27,02	487,59	24,55
La Rioja	Inmigrantes	450,43	2,64	432,04	1,68	441,89	2,71
	Nativos	520,99	49,23	517,70	52,27	509,00	45,97
Madrid	Inmigrantes	479,86	32,08	467,10	36,74	477,33	38,15
	Nativos	516,70	44,94	506,13	40,70	512,05	49,02
Murcia	Inmigrantes	448,27	0,48	444,40	14,04	443,85	4,68
	Nativos	490,90	19,15	484,68	19,25	487,42	24,39
Navarra	Inmigrantes	466,93	19,14	456,88	26,52	465,91	26,74
	Nativos	517,76	46,01	523,28	57,86	503,89	40,85
País Vasco	Inmigrantes	465,28	17,49	462,40	32,04	459,88	20,70
	Nativos	498,05	26,30	515,06	49,63	498,42	35,39
Ceuta y Melilla	Inmigrantes	377,10	-70,69	386,54	-43,82	378,74	-60,44
	Nativos	433,07	-38,68	430,26	-35,17	426,63	-36,40
Resto de Comunidades	Inmigrantes	442,03	-5,76	443,18	12,82	434,63	-4,55
	Nativos	490,19	18,43	490,19	24,77	479,26	16,22
España sin Andalucía	Inmigrantes	459,14	11,35	452,97	22,61	454,79	15,61
	Nativos	500,38	28,62	496,79	31,36	493,05	30,02

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

Además de los resultados en sus pruebas, PISA contiene un segundo tipo de variable que también aporta información sobre el rendimiento diferencial de inmigrantes y nativos. Hablamos de la variable "repetidor", obtenida tras preguntársele en un cuestionario a los alumnos si alguna vez, desde la educación primaria, habían repetido curso. Los datos de la tabla 5 son bastante elocuentes: la proporción de repetidores es bastante mayor entre los estudiantes de origen inmigrante. Así sucede tanto en Andalucía como en el resto del país, con diferencias de unos 20 puntos porcentuales con respecto a los nativos en ambos contextos.

Por ejemplo, mientras que en esta comunidad autónoma cerca de seis de cada cuatro estudiantes de origen inmigrante declaraban haber repetido curso en alguna ocasión, entre los nativos la proporción descendía a cuatro de cada seis, aproximadamente.

Tabla 5: Distribución relativa de los repetidores según sean inmigrantes o nativos en Andalucía y España.

		Distribución relativa (%)		
		Repetidor	**No repetidor**	**Total**
ANDALUCÍA	Inmigrantes	58,24	40,41	100
	Nativos	38,60	60,54	100
RESTO DE ESPAÑA (sin Andalucía)	Inmigrantes	49,23	49,17	100
	Nativos	30,29	68,36	100
ESPAÑA (total)	Inmigrantes	50,50	47,95	100
	Nativos	32,14	66,62	100

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

Por lo tanto, el peor rendimiento de los hijos de inmigrantes se manifiesta no sólo en los test específicos de PISA, sino también en el porcentaje de repetidores a lo largo de la educación obligatoria. Ambos datos dan cuenta del carácter continuo de la desventaja inmigrante y dibujan un escenario futuro en el que estos chicos prolongarían dicha desventaja en etapas algo más avanzadas: tendrían, por ejemplo, una mayor probabilidad de abandono escolar temprano (antes de acabar la ESO), así como menos probabilidades de estudiar bachillerato y de completar una carrera universitaria, algo que menoscabaría sus oportunidades socioeconómicas. Ambos datos dan cuenta, en definitiva, de las importantes implicaciones de esta desventaja académica por parte de los hijos de inmigrantes.

3.2.3. Rendimiento según el estatus migratorio

Tras conocer con detalle los resultados académicos de los hijos de inmigrantes instalados en Andalucía poniéndolo en relación con el contexto más cercano, el español, una segunda cuestión de interés a abordar es analizar dicho rendimiento en función de una serie de variables o factores que se han mostrado relevantes a la hora de explicar las diferencias con respecto a la población estudiante de origen nativo.

Como se ha visto en el breve estado de la cuestión presentado en el primer apartado de este capítulo, son múltiples y de diverso tipo los factores que potencialmente podrían condicionar dicho rendimiento. Comenzaremos por centrarnos en la posible influencia de los dos únicos condicionantes que trataremos en este informe que afectarían exclusivamente a los hijos de inmigrantes. Aunque de un modo distinto, ambos se refieren al que puede etiquetarse

como “estatus migratorio” de estos jóvenes, entendiéndolo como la vinculación que tienen con el fenómeno de la inmigración. Así, analizaremos, por un lado, el estatus migratorio de los propios estudiantes a través de la variable “generación migratoria”, distinguiendo entre jóvenes inmigrantes de primera y de segunda generación según las definiciones operativas explicitadas anteriormente; y, por otro lado, prestaremos atención al hecho de si tanto el padre como la madre son inmigrantes, o si solo lo es uno de los dos y el otro nació en España (“parejas mixtas”), cuestión que puede entenderse en cierto modo como el “estatus migratorio de la pareja”.

Ambas variables se han mostrado muy importantes como condicionantes del rendimiento académico de estas personas. Las investigaciones han comprobado reiteradamente que la segunda generación y los hijos de parejas mixtas obtienen, por lo general, mejores resultados.[30] Ambas variables comparten algunos factores explicativos entre sí. Los inmigrantes de segunda generación, por definición, o han nacido en el país de destino o llevan más tiempo residiendo en él al haber llegado muy pequeños, mientras que los hijos de “parejas mixtas” es más probable que también lleven un periodo de estancia más prolongado que aquellos con ambos padres inmigrantes y que hayan nacido en dicho país en mayores proporciones. Y estos dos factores (tiempo de residencia en la sociedad de destino y el hecho de haber nacido en ella) afectan positivamente al rendimiento educativo.[31] Pero además, el “estatus migratorio de la pareja” conlleva otro elemento explicativo que puede ayudar a la integración (también socioeducativa) de los jóvenes de origen inmigrante: los descendientes de parejas mixtas se pueden beneficiar de diversas formas del hecho de que uno de sus progenitores sea nativo de la sociedad de acogida.

Tabla 6: Resultados en ciencias, matemáticas y lectura de alumnos inmigrantes en Andalucía y España según generación migratoria.

	CIENCIAS			MATEMÁTICAS			LECTURA		
	1ª Gener.	2ª Gener.	Dife-rencia	1ª Gener.	2ª Gener.	Dife-rencia	1ª Gener.	2ª Gener.	Dife-rencia
ANDALUCÍA	429,81	470,6	40,79	396,05	466,56	70,51	416,45	468,17	51,72
RESTO de ESPAÑA (sin Andalucía)	435,45	489,05	53,6	431,3	480,53	49,23	431	486,58	55,58
ESPAÑA (total)	434,67	486,25	51,58	426,38	478,42	52,04	428,97	483,79	54,82

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

[30] Para evidencias sobre la generación migratoria ver, por ejemplo, EUMC (2004), Kao y Thompson (2003: 428), Levels y Dronkers (2008) o OECD (2006: 198-202). Para evidencias sobre los resultados diferenciales de los hijos de parejas mixtas ver Cebolla Boado y González Ferrer (2008: 178).

[31] Ver, por ejemplo, OECD (2006), Roelandt *et al*. (1991) o Wolbers y Driessen (1996).

Tabla 7: Resultados en ciencias, matemáticas y lectura de alumnos inmigrantes en Andalucía y España según sean hijos de dos padres inmigrantes o de "parejas mixtas".

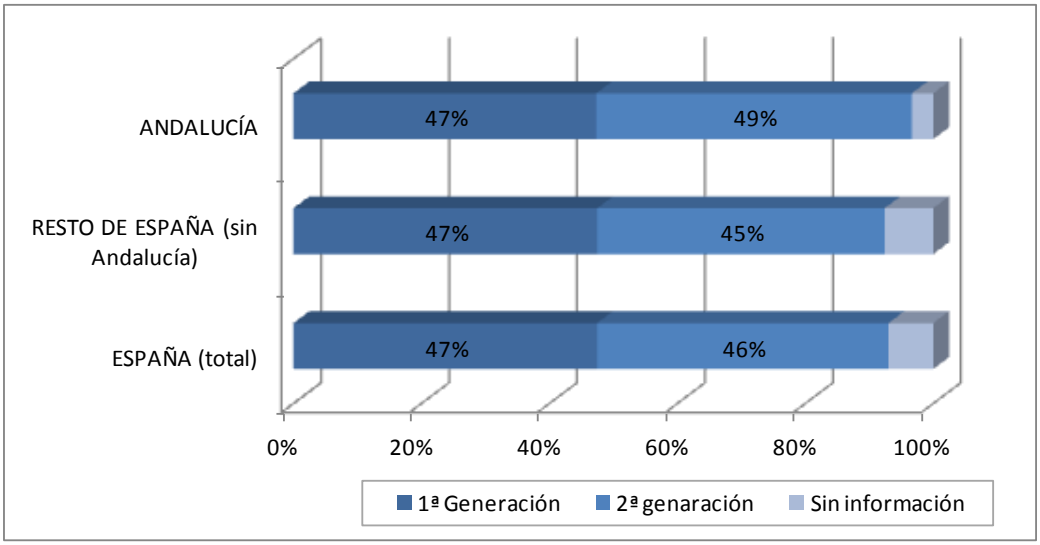
	CIENCIAS			MATEMÁTICAS			LECTURA		
	Ambos inmigr.	Parejas mixtas	Difer.	Ambos inmigr.	Parejas mixtas	Difer.	Ambos inmigr.	Parejas mixtas	Difer.
ANDALUCÍA	429,02	476,47	47,45	404,39	468,59	64,2	415,38	475,73	60,35
RESTO ESPAÑA (sin Andalucía)	435,6	494,07	58,47	428,55	485,26	56,71	430,43	491,26	60,83
ESPAÑA (total)	436,53	497,51	60,98	431,97	488,52	56,55	432,56	494,3	61,74

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

Las cifras presentadas en las dos tablas anteriores dejan claro que, como era esperable, los resultados académicos son mucho mejores para los inmigrantes de segunda generación y para aquellos que provienen de parejas mixtas. Así ocurre tanto en Andalucía como en el conjunto del país. Las diferencias con respecto a los jóvenes de primera generación y aquellos con ambos padres inmigrantes son importantes. En la comunidad autónoma, entre las dos generaciones migratorias dichas diferencias van desde los 40 puntos en los que supera la segunda a la primera en ciencias, hasta a los 70 de la prueba de matemáticas; mientras que la ventaja de los hijos de parejas mixtas oscila entre los 47 y los 64 puntos de las dos mismas pruebas. Las distancias que se aprecian en Andalucía y en el resto del país son bastante similares entre sí.

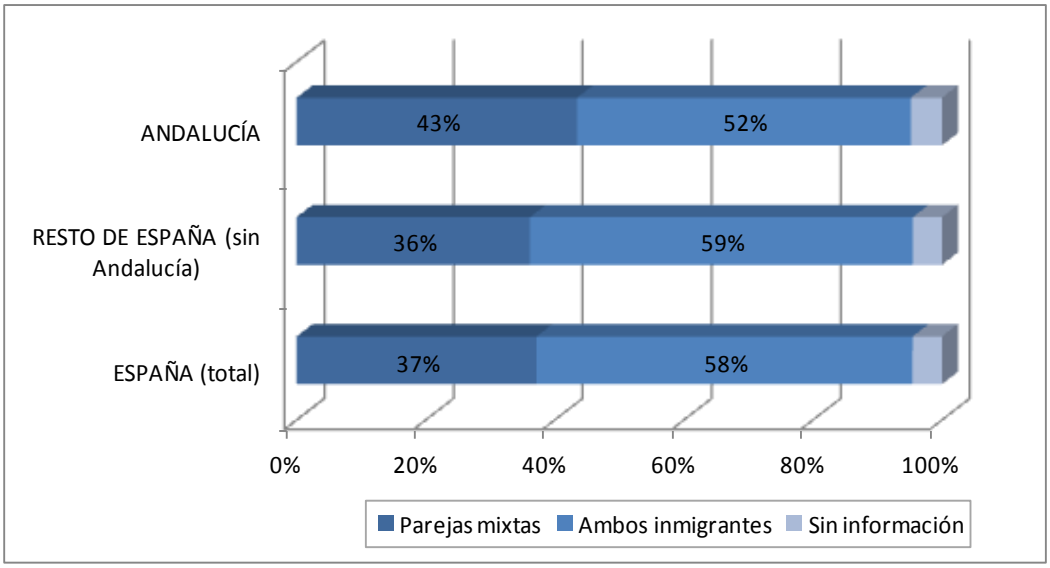
Si comparamos estos resultados con las medias de los nativos comprobamos, por tanto, que el alumnado inmigrante de segunda generación, por un lado, y aquellos que son hijos de parejas mixtas, por otro, no se enfrentan a la desventaja de rendimiento respecto a los nativos en los mismos términos que el resto de jóvenes de origen inmigrante. De hecho, tal desventaja es inexistente para ellos. Así, si los promedios de los nativos andaluces se sitúan en 472 puntos en ciencias, 465 en matemáticas y 463 en lectura, los de estos dos grupos están, como puede comprobarse en las tablas 6 y 7, están al mismo nivel o incluso ligeramente por encima. Es decir, de acuerdo con estos datos, en términos generales, el problema de la desventaja académica inmigrante en Andalucía se restringiría a la primera generación y/o a aquellos chicos y chicas cuyos ambos padres han nacido en el extranjero. En el conjunto del resto de España la segunda generación y los hijos de parejas mixtas sí que presentan peores resultados que los nativos, pero las diferencias son pequeñas, en niveles que no entrarían dentro de la significatividad estadística.

Gráfico 26: Distribución relativa de los estudiantes inmigrantes en Andalucía y España, según generación migratoria.



Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

Gráfico 27: Distribución relativa de los estudiantes inmigrantes en Andalucía y España, según sean hijos de dos padres inmigrantes o de "parejas mixtas".



Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

Se han evidenciado ya las importantes diferencias de rendimiento en función de la generación migratoria y del hecho de que ambos padres sean inmigrante o no, pero ¿cuántos estudiantes de origen inmigrante encontramos con estos perfiles? ¿Qué proporciones de este alumnado responden a cada uno de ellos? Pues según la muestra andaluza de PISA 2009, prácticamente la mitad de los estudiantes inmigrantes de 15 años (47%) serían de primera generación y la otra mitad (49%) de segunda, una distribución muy similar a la que presenta el resto del país (ver gráfico 26). En lo que respecta a la distribución de hijos de parejas mixtas o de parejas en las que los dos progenitores son inmigrantes, las diferencias son algo mayores tal

y como puede apreciarse en el gráfico 27. Así, el porcentaje de alumnado inmigrante de esta comunidad que es fruto de parejas mixtas es del 43%, nueve puntos porcentuales por encima de la proporción correlativa en lo restante del territorio nacional (36%). Se trata, pues, de proporciones muy importantes de jóvenes que estarían rindiendo al mismo nivel que sus pares nativos, que aparentemente no presentarían problemas de integración educativa en los términos analizados.

3.2.4. Rendimiento según el sexo

El sexo es otra variable que se ha demostrado importante para el rendimiento escolar de las personas. La evidencia empírica deja bien claro que las mujeres suelen obtener mejores resultados educativos, siendo su rendimiento generalmente mejor que el de los hombres en las asignaturas de ciencias sociales y humanidades —ayudadas por su mayor competencia lectora (OECD, 2004; 2007b)— y peor en matemáticas.[32]

De acuerdo con la muestra de PISA en Andalucía, entre los estudiantes de origen inmigrante de 15 años la proporción de hombres (53%) es mayor que la de mujeres (47%). Esta distribución difiere ligeramente de la del alumnado inmigrante en el resto de España, donde hay más chicas (51%) que chicos (49%), pero lo que más nos interesa a efectos de la comparación "inmigrantes-nativos" es que es idéntica a la que se da entre los autóctonos de esta comunidad autónoma. Veamos ahora si existe algún tipo de diferencias en los resultados académicos de unos y otros.

Tabla 8: Resultados en ciencias, matemáticas y lectura de alumnos inmigrantes y nativos en Andalucía y España según sexo.

		CIENCIAS			MATEMÁTICAS			LECTURA		
		M	H	Difer.	M	H	Difer.	M	H	Difer.
ANDALUCÍA	Inmigrantes	437,79	456,59	-18,8	416,15	442,88	-26,73	453,36	426,69	26,67
	Nativos	463,26	479,44	-16,18	451,62	477,91	-26,29	473,44	453,63	19,81
RESTO ESPAÑA (Sin Andalucía)	Inmigrantes	459,72	458,52	1,2	447,47	458,95	-11,48	470,76	437,46	33,3
	Nativos	497,46	503,21	-5,75	487,71	505,56	-17,85	508,74	477,88	30,86
ESPAÑA (total)	Inmigrantes	456,92	458,22	-1,3	443,47	456,49	-13,02	468,54	435,81	32,73
	Nativos	490,07	497,80	-7,73	479,92	499,26	-19,34	501,11	472,36	28,75

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

A este respecto los resultados de PISA evidencian que también entre los inmigrantes se dan las diferencias habituales existentes entre hombres y mujeres en cuanto al rendimiento: por término medio, los hombres puntúan por encima de las mujeres en ciencias y en

[32] Véase, por ejemplo, Tizard *et al*. (1988), Entwisle *et al*. (1994) y OECD (2004; 2007b).

matemáticas, mientras que las mujeres superan a los hombres en lectura. La ventaja concreta de los chicos inmigrantes en matemáticas y en ciencias es de 19 y 27 puntos respectivamente, mientras que la de las chicas en lectura es de 27. Son diferencias muy similares a las que hallamos entre los estudiantes nativos andaluces (ver tabla 8). Por consiguiente, a priori no parece que la variable sexo pueda tener una incidencia muy relevante como condicionante de la desigualdad educativa que afecta a los hijos de inmigrantes.

3.2.5. Rendimiento según el nivel socioeconómico de la familia

La relación entre el nivel socioeconómico de la familia y los resultados educativos de los hijos es consabida. Si nos centramos en lo puramente económico, es obvio que las familias con menos recursos monetarios tendrán más dificultades para costear los gastos de la educación de sus hijos, lo que restringirá las posibilidades que estos tengan de avanzar académicamente. Y recordemos que la educación conlleva no solo *gastos directos* (los cuales están cubiertos en España hasta los estudios de secundaria), sino también *indirectos* (material escolar, transporte, clases privadas y otro tipo de actividades extraescolares, etc.), y que además supone un *coste de oportunidad* (lo que le cuesta a la familia que su hija o hijo no tenga independencia económica mientras estudia o que no esté aportando ingresos al hogar).

PISA incluye diversas variables que sirven para aproximarnos a captar el nivel socioeconómico de los hogares. Éstas se sintetizan en dos índices. El primero es un índice de estatus socioeconómico de validez internacional (el ISEI) que se elabora a partir de la ocupación de los padres. El segundo ("índice de riqueza") aglutina los datos sobre la tenencia en el hogar de una serie de bienes (habitación propia para el estudiante, conexión a Internet, lavavajillas, reproductor DVD, etc.) que, ante la ausencia de una variable de ingresos económicos, tratan de complementar la información disponible sobre el estatus económico de la familia.

La siguiente tabla nos muestra el grado de correlación de ambos índices con los resultados en cada una de las tres pruebas de diagnóstico de PISA; es decir, expresa en qué medida el nivel socioeconómico de la familia está asociado con las puntuaciones que los jóvenes de origen inmigrante obtienen en matemáticas, lectura y ciencias. Recordemos que el valor de la correlación, medido aquí mediante el coeficiente de Pearson (*r*), puede oscilar entre -1 y 1. Un coeficiente igual a 1 sugiere una asociación positiva perfecta y, por tanto, una dependencia total entre las dos variables, de modo que cuando una de ellas aumenta, la otra también lo hace en proporción constante; una *r* igual a -1 implica una asociación negativa perfecta y con ello una *relación inversa* (cuando una de ellas aumenta, la otra disminuye en

proporción constante); y un valor de 0 supone la ausencia de relación lineal entre las dos variables.

La tabla 9 pone de manifiesto que los dos índices empleados para medir el nivel socioeconómico de la familia están asociados positiva y significativamente con las tres notas de PISA, siendo especialmente fuertes las asociaciones del índice de estatus socioeconómico. Así pues, queda claro que en un principio, como era de esperar, a mayor nivel económico en el hogar más probabilidad de que el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes sea mejor. Lo mismo ocurre entre los estudiantes nativos, aunque aquí no se muestran los resultados.

Por otra parte, la tabla 10 refleja que los "hogares inmigrantes" tienen un ligero déficit en cuanto a nivel socioeconómico; un déficit que es menor en Andalucía que en el resto de España. En ello pudiera tener que ver el hecho de que, como se destacó en el primer capítulo, frente a otras regiones, en esta comunidad hay una mayor representación entre la población inmigrada de europeos occidentales, los cuales suelen tener un estatus superior al de los españoles (Kuehn, 2009).

Tabla 9: Matriz de correlaciones entre variables de rendimiento y de nivel socioeconómico para el alumnado inmigrante en Andalucía.

	MATES	LECTURA	CIENCIAS	ESTATUS SOCIOE. (HISEI)	ÍNDICE DE RIQUEZA
MATES	1	0,749*	0,769*	0,372*	0,113*
LECTURA	0,749*	1	0,840*	0,362*	0,070*
CIENCIAS	0,769*	0,840*	1	0,372*	0,130*
ESTATUS SOCIOEC. (HISEI)	0,372*	0,362*	0,372*	1	0,242*
ÍNDICE DE RIQUEZA	0,113*	0,070*	0,130*	0,242*	1

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia. *Significativo a p<0,005.

Tabla 10: Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) en los índices de nivel socioeconómico de los hogares de estudiantes inmigrantes y nativos en Andalucía y España.

		ESTATUS SOCIOEC. (HISEI)	ÍNDICE DE RIQUEZA
ANDALUCÍA	**Inmigrantes**	41,50 (16,86)	-0,47 (0,71)
	Nativos	42,59 (16,71)	-0,20 (0,72)
RESTO DE ESPAÑA (sin Andalucía)	**Inmigrantes**	42,66 (16,21)	-0,47 (0,78)
	Nativos	47,60 (17,18)	-0,15 (0,78)
ESPAÑA	**Inmigrantes**	42,51 (16,31)	-0,47 (0,77)
	Nativos	46,48 (17,20)	-0,16 (0,76)

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

Así pues, según los datos presentados, cabe esperar que el menor nivel socioeconómico medio de las familias de los estudiantes inmigrantes sea uno de los principales factores que se encuentre detrás de sus peores resultados académicos. La importante incidencia de este factor supone que cualquier aumento en la brecha socioeconómica entre la población inmigrante y la nativa podrá contribuir a que crezca la desventaja educativa de los hijos de inmigrantes. Y lo cierto es que, centrándonos en el contexto más reciente, la actual crisis económica no ha hecho sino ahondar en las diferencias socioeconómicas entre ambos grupos. Por ejemplo, desde el inicio de la misma hay sobradas evidencias de que el paro se ha cebado en mayor medida con las personas inmigradas (Rinken *et al*., 2010; Rinken *et al*., 2011).

3.2.6. Rendimiento según el nivel sociocultural del hogar

También el nivel sociocultural del hogar en el que vive la persona se ha mostrado habitualmente como un importante condicionante de su rendimiento educativo.[33] PISA permite medir dicho nivel a través, fundamentalmente, de dos tipos de indicador: uno referido a posesiones culturales que hay en el hogar (clásicos de la literatura, libros de poesía y obras de arte) y otro relativo a los recursos educativos con los que el chico o la chica cuentan en el mismo (una mesa o pupitre para estudiar, un lugar tranquilo para estudiar, un ordenador para los trabajos de clase, software educativo, libros que sirvan de ayuda para el estudio y para las tareas escolares, y un diccionario). Para condensar la información de cada uno de estos dos par grupos de ítems PISA crea un par de índices.[34]

La matriz de correlaciones que recoge la tabla 11 muestra que ambos índices están asociados significativa y positivamente con el rendimiento académico de los jóvenes inmigrantes, lo que nos indica que entre ellos se cumple la tendencia de que a más posesiones culturales y recursos educativos disponibles en el hogar, mejores son los resultados de los hijos en las tres pruebas analizadas (matemáticas, ciencias y lectura). Lo mismo ocurre entre el alumnado de origen nativo.

A su vez, al comparar las medias de unos y otros respecto a estos índices observamos que los hogares de "familias inmigrantes" tienen cierto déficit en relación a los de las familias de origen nativo, aunque éste no es demasiado grande (ver tabla 12).[35] Pero quizás es más fácil visualizar estas diferencias por medio de porcentajes referidos a algunos de esos bienes

[33] Ver, por ejemplo, Di Maggio (1982), Roscigno y Ainsworth-Darnell (1999), Ganzeboom *et al*. (1990), o De Graff *et al*. (2000).

[34] Estos índices, basados en pesos estimados, fueron estandarizados para tener una media de 0 y una desviación típica de 1.

[35] Téngase en cuenta que el valor máximo que toma el índice de posesiones culturales en la muestra internacional de PISA 2009 es 1,86 y el mínimo -2,24, mientras que para el índice de recursos educativos los valores oscilan entre -4,74 y 2,64.

culturales y educativos concretos. Por ejemplo, mientras que en Andalucía el 74% de los estudiantes de origen inmigrante dice tener en casa menos de cien libros, entre los nativos este porcentaje está 12 puntos por debajo (62%); o mientras el 69% de los segundos manifiesta poseer obras clásicas de la literatura en su hogar, entre los primeros este porcentaje es 11 puntos inferior, distancia similar a las que hallamos respecto a la posesión de libros de poesía y de textos o manuales de consulta que sean de ayuda para el estudio. Estas son, en realidad, las diferencias más amplias encontradas. En el resto de ítems las diferencias son menores, incluso nulas en algunos.

Tabla 11: Matriz de correlaciones entre variables de rendimiento y de nivel sociocultural para el alumnado inmigrante.

	MATES	LECTURA	CIENCIAS	POSESIONES CULTURALES	RECURSOS EDUCATIVOS
MATES	1	0,749*	0,769*	0,362*	0,179*
LECTURA	0,749*	1	,840*	0,339*	0,190*
CIENCIAS	0,769*	0,840*	1	0,314*	0,151*
POSESIONES CULTURALES	0,362*	0,339*	0,314*	1	0,359*
RECURSOS EDUCATIVOS	0,179*	0,190*	0,151*	,359*	1

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.*Significativo a p<0,005.

Tabla 12: Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) en los índices de nivel sociocultural de los hogares de estudiantes inmigrantes y nativos en Andalucía y España.

		ÍNDICE DE POSESIONES CULTURALES	ÍNDICE DE RECURSOS EDUCATIVOS
ANDALUCÍA	Inmigrantes	-0,02 (0,92)	-0,36 (1,01)
	Nativos	0,16 (0,87)	-0,08 (0,91)
RESTO DE ESPAÑA (sin Andalucía)	Inmigrantes	-0,06 (0,88)	-0,37 (0,96)
	Nativos	0,26 (0,85)	-0,09 (0,89)
ESPAÑA	Inmigrantes	-0,05 (0,89)	-0,37 (0,97)
	Nativos	0,24 (0,85)	-0,09 (0,90)

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

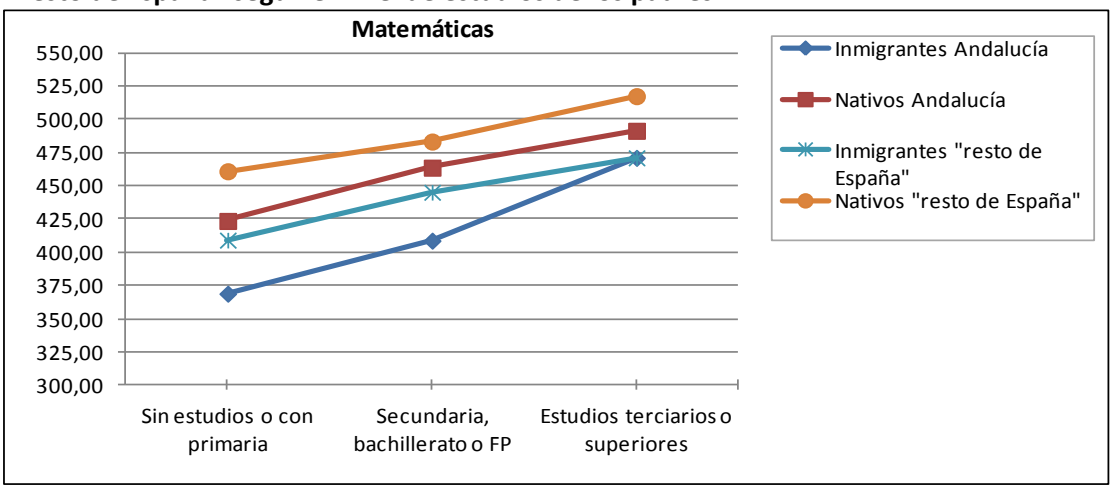
Nos encontramos, por tanto, ante la misma situación que con nivel socioeconómico de la familia: la posesión o disponibilidad de recursos culturales y educativos en el hogar en un principio afecta positivamente al rendimiento, y los hogares en los que viven los estudiantes de origen inmigrante están ligeramente menos provistos de tales recursos, lo cual invita a pensar en el nivel sociocultural de la familia como otro posible factor explicativo de la desventaja académica que aquí se viene analizando.

3.2.7. Rendimiento según el nivel educativo de los padres

El nivel educativo de los padres es, según se lleva comprobando desde hace décadas, uno de los factores sociales que más condicionan el rendimiento y el logro educativo de las personas: cuanto más alto es, mayor es la probabilidad de que los resultados académicos sean mejores. La educación de los padres es importante porque proporciona un entorno cognitivo potencial para el niño que facilita su aprendizaje. Los padres son ejemplo para sus hijos, son fuente de motivación e incentivo y son también un recurso para ayudarles en los estudios y para orientarles en sus decisiones educativas.

El gráfico 28 ilustra la relación empírica del rendimiento académico con esta variable. Por no resultar reiterativos mostramos solo los resultados de una de las tres pruebas de PISA, la de matemáticas, dándose en las otras dos las mismas tendencias que ahora pasamos a describir. Como se observa, todos los grupos diferenciados (estudiantes inmigrantes y estudiantes nativos tanto de Andalucía, como del resto de España) muestran la asociación positiva ya mencionada, de modo que a mayor nivel de estudios de los padres, mejores puntuaciones obtienen los hijos. La desventaja académica de los estudiantes inmigrantes existe en las tres categorías de nivel educativo parental diferenciadas, si bien en el caso andaluz ésta se reduce apreciablemente entre los hijos de inmigrantes cuyos padres tienen estudios terciarios o superiores. Tal es la importancia del capital humano parental que, en Andalucía, la desventaja inmigrante con respecto a la media nativa desaparece si al grupo que tenemos como referencia es a los alumnos de origen inmigrante cuyos padres tienen estudios terciarios o superiores. Así, estos estudiantes, que presentan un rendimiento equivalente al de los nativos con padres que tienen la secundaria como nivel más elevado, presentan una media de 479 en ciencias, 471 en matemáticas y 470 en lectura, cuando las medias para el conjunto de los nativos son de 472, 465 y 463, respectivamente.

Gráfico 28: Resultados en matemáticas de alumnos inmigrantes y nativos en Andalucía y "resto de España" según el nivel de estudios de los padres

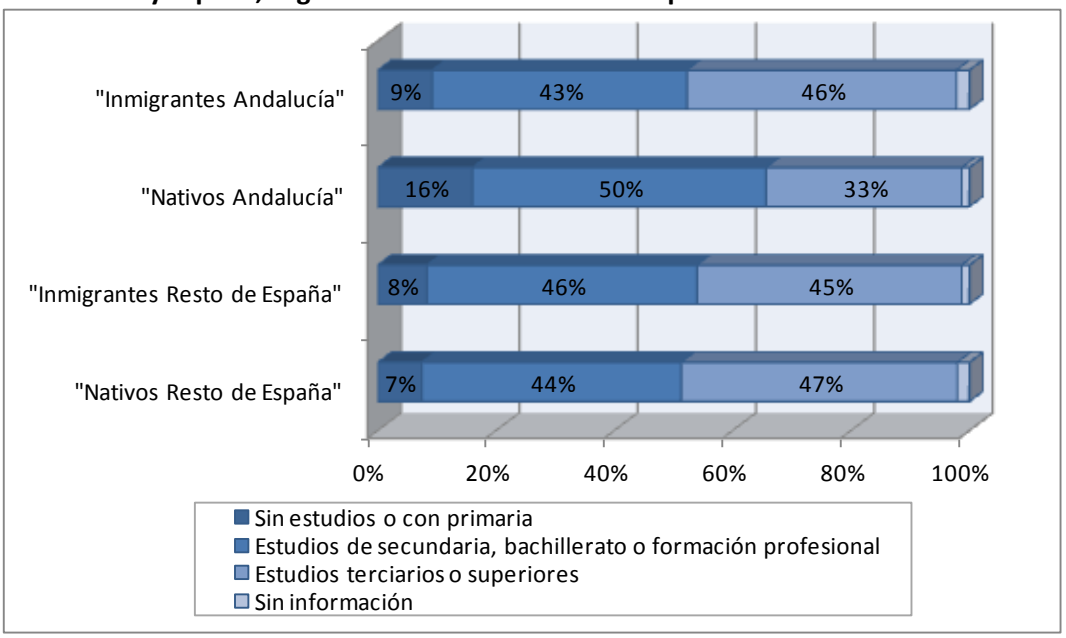


Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia. *Los valores de los inmigrantes sin estudio o con primaria en Andalucía están sometidos a errores de muestreo por proceder de muestras muy pequeñas.

El análisis de las diferencias de rendimiento según el nivel de estudios de los padres en el caso de Andalucía no ofrece, por tanto, ningún patrón que se desvíe de lo más común. Sin embargo, no ocurre lo mismo si lo que analizamos es cómo se componen alumnado inmigrante y nativo en relación a esta variable. Nos explicamos. En la mayor parte de los países desarrollados que son receptores de inmigración el nivel de las personas adultas inmigradas está significativamente por debajo de la media de la población adulta autóctona de la sociedad de destino. Pero varios estudios y fuentes han destacado ya cómo España constituye una importante excepción en este sentido.[36] En el caso de Andalucía la excepción es aún más notoria, ya que ésta es una de las regiones españolas donde el nivel formativo de la población adulta autóctona es más bajo. Así lo ponen de manifiesto de nuevo los datos de PISA 2009 (ver gráfico 29): el porcentaje de jóvenes de origen inmigrante que en la muestra de esta comunidad tiene padres con estudios terciarios o superiores (46%) supera nada menos que en 13 puntos al mismo dato pero referido a los nativos, y la proporción de nativos con padres que tienen la educación primaria como nivel más elevado (16%) duplica a la los estudiantes alóctonos de igual característica (9%).

[36] Ver, por ejemplo, Pérez Yruela y Rinken (2005: 51) o la explotación de datos de la EPA para España y para Andalucía que se hace en Rinken *et al*. (2010).

Gráfico 29: Distribución relativa de los estudiantes inmigrantes y nativos en Andalucía y España, según el nivel de estudios de los padres.



Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.* El valor de los inmigrantes sin estudio o con primaria en Andalucía está sometido a errores de muestreo por proceder de una muestra muy pequeña.

Las implicaciones son relevantes para el estudio de esta materia, pues a priori estos datos eliminan la posibilidad de que, al contrario de lo que ocurre en otros muchos destinos migratorios, en Andalucía el nivel de estudios de los padres sea uno de los factores que se encuentren detrás del peor rendimiento general del conjunto de los hijos de inmigrantes. En realidad, estos datos apuntan a que, más que explicarla, la educación de los padres estaría ayudando a que dicha desventaja no sea más amplia de lo que ya es.[37]

3.2.8. Rendimiento según la estructura familiar

Por último, pasamos a analizar la posible influencia de otro factor vinculado al entorno familiar —concretamente, uno relativo a la estructura de la familia— al que los investigadores (sobre todo, sociólogos y economistas) suelen prestarle menos atención. Hablamos de la composición parental del hogar en el que vive el niño, esto es, si en él conviven conjuntamente los dos padres o no, lo cual se ha descubierto también como otro condicionante del rendimiento educativo de las personas.

Existe un consenso más o menos generalizado de que las situaciones de familias que no son bi-parentales afectan negativamente a dicho rendimiento.[38] Se argumenta que el hecho de

[37] Así queda demostrado en Álvarez de Sotomayor (2011), donde se toma Marbella como caso de estudio.
[38] Ver, por ejemplo, Ruiz Becerril (1999) y Martínez García (2002) para evidencias sobre el caso español.

no crecer en hogares bi-parentales (lo que algunos llaman “familias intactas”) aumenta la probabilidad de que el niño o la niña se enfrente a desventajas que pueden ser, sobre todo, de carácter económico (menos ingresos en el hogar), de apoyo social (por ejemplo, menos atención y control de los hijos), o psicológico que normalmente acabarán afectando negativamente a su desarrollo educativo.[39] Así pues, este podría ser otro posible condicionante que influyera negativamente en los resultados educativos de los estudiantes inmigrantes en caso de que estos conviviesen en mayor proporción en hogares no bi-parentales. Algo que no es inhabitual, ya que a menudo ocurre que la composición de las familias de las personas que emigran se ve fuertemente alterada durante un largo periodo de tiempo como consecuencia de su decisión de migrar. Veamos a continuación en qué medida este factor podría ser relevante en el caso andaluz.

Por un lado, en la tabla 13 puede verse cómo, en la mayoría de los casos diferenciados, los jóvenes que viven en hogares que no son bi-parentales puntúan por debajo de los que sí lo hacen. Se aprecia también que estas diferencias son generalmente más amplias entre los nativos. Así, si nos centramos en Andalucía vemos cómo los hijos de inmigrantes que conviven con sus dos padres superan al resto de sus pares de origen alóctono en dos de las tres pruebas, ciencias y lectura, y en no más de 15 puntos, distancia no muy dilatada que teniendo en cuenta la métrica de PISA. Se trata, asimismo, de diferencias mucho menores a las observadas respecto a algunas variables analizadas anteriormente (generación migratoria y nivel educativo de los padres, por ejemplo). Por su parte, los estudiantes nativos andaluces de las denominadas "familias intactas" están por encima de aquellos que se encuentran en otras situaciones familiares en los tres test de PISA y con ventajas bastante más notables.

Tabla 13: Resultados en ciencias, matemáticas y lectura de alumnos inmigrantes y nativos en Andalucía y España según la estructura familiar.

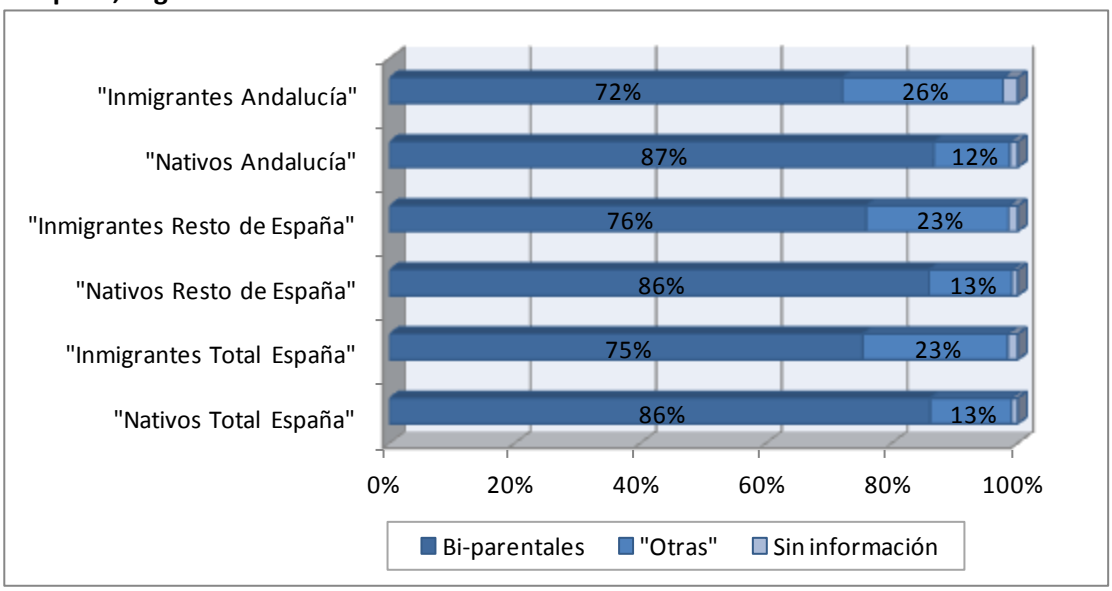
		CIENCIAS		MATEMÁTICAS		LECTURA	
		Fam. bi-parentales	Otra situación	Fam. bi-parentales	Otra situación	Fam. bi-parentales	Otra situación
ANDALUCÍA	Inmigrante	453,86	438,74	432,75	433,00	443,52	432,62
	Nativo	477,16	443,07	469,97	439,08	466,90	445,31
ESPAÑA	Inmigrante	458,70	458,63	452,58	447,17	454,42	453,42
	Nativo	497,52	477,60	493,81	468,80	489,57	472,28
RESTO ESPAÑA (Sin Andalucía)	Inmigrante	459,45	462,29	455,65	449,77	456,10	457,24
	Nativo	503,38	486,62	500,67	476,56	496,10	479,33

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

[39] Ver Biblarz y Raftery (1999) para un repaso exhaustivo y una clasificación de estas explicaciones.

Por otro lado, al atender a la distribución porcentual de los alumnos según esta variable, observamos que tanto en Andalucía como en el resto del país aquellos que son hijos de inmigrantes conviven en menor grado con sus dos padres (ver gráfico 30). Concretamente, en la comunidad autónoma la proporción de estudiantes de origen inmigrante con situaciones familiares distintas a la bi-parentalidad en el hogar (26%) es más del doble de la correlativa entre los alumnos de origen nativo (12%).

Gráfico 30: Distribución relativa de los estudiantes inmigrantes y nativos en Andalucía y España, según la estructura familiar.



Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

Por tanto, a la luz de estos datos, parece que la composición parental del hogar podría estar afectando a la desventaja académica de los hijos de inmigrantes, ya que, resumiendo: (1) estos viven en menor proporción en hogares bi-parentales; y (2) quienes viven en estos hogares (tanto inmigrantes como nativos) obtienen, de media, mejores resultados en las pruebas de PISA. Aun así, por lo que se aprecia en estos análisis bivariables, el impacto de esta composición parental no es probablemente tan importante como el de algunos de los demás condicionantes revisados en este capítulo.

CONCLUSIONES

Iniciábamos este informe recordando el papel fundamental que posee la educación para la consecución del objetivo de la integración de las poblaciones inmigrantes en las llamadas "sociedades avanzadas". Bajo esa premisa se planteaba este informe, al cual le asignábamos como fin último generar conocimiento acerca de la situación educativa de los hijos de inmigrantes en Andalucía, ya que de su integración en ese ámbito dependerá en cierta medida su devenir en esta sociedad. Tres componentes o dimensiones de la realidad educativa de este alumnado han sido analizadas a lo largo de estas páginas: la demográfica, la político-legislativa y la relativa al rendimiento académico (de implicaciones socioeconómicas). Pasamos a continuación a exponer una serie de conclusiones de lo más relevante que hemos hallado sobre cada una de ellas.

El análisis del componente demográfico ha puesto de manifiesto, en primer lugar, un importante cambio de tendencia en cuanto a la evolución del volumen de alumnado extranjero en esta comunidad. Tras quince años marcados por un sustancial crecimiento continuado, la actual crisis económica ha precipitado una ruptura de ciclo. A partir del curso 2009-2010 el número de estudiantes extranjeros y la proporción que estos representan sobre el total del alumnado en Andalucía dejan de crecer debido a que el nuevo contexto económico frena la llegada de nuevos inmigrantes e impulsa a la salida del país de un número creciente de aquellos que ya estaban instalados. De momento estos alumnos no disminuyen en número, pero sí que se detiene ese aumento sostenido que había caracterizado los años previos. Esta ruptura de tendencia se ve confirmada en las últimas cifras disponibles (correspondientes al año académico 2010-11), las cuales han sido analizadas en este informe. Es destacable, además, que, en términos generales, la crisis económica haya afectado de modo opuesto sobre las cifras de alumnado nativo, que de decrecer ha pasado a aumentar sensiblemente como consecuencia del fortísimo incremento de la tasa de paro juvenil.

En cualquier caso, dicho cambio no ha de interpretarse como una pérdida de importancia real de la cuestión de la integración educativa de los hijos de inmigrantes, y, desde luego, no debería de servir como argumento que condujese a las autoridades competentes a disminuir su atención sobre la misma. El reto integrador no se ha desvanecido, permanece intacto.

Un segundo aspecto a destacar de los análisis realizados en el primer capítulo son los datos de la distribución del alumnado en las distintas etapas educativas. Aunque el tipo de

datos empleados requiere cautela en las interpretaciones que se hagan de ellos por no tener en cuenta la edad de los alumnos, no hay que pasar por alto que entre los extranjeros hay una cierta infrarrepresentación tanto en educación infantil, como en bachillerato y en FP. Lo primero puede ser preocupante en la medida en que diversos estudios han demostrado que, en términos comparativos, el hecho de no estar escolarizado a esas edades (de 3 a 6 años) influye negativamente en el rendimiento académico. Habría ahí una posible causa de la desventaja académica de los hijos de inmigrantes con respecto a los nativos (mostrada y examinada en el tercer capítulo) y, con ello, un espacio sobre el que actuar en aras de de lograr una mayor equidad entre unos y otros en este ámbito. Lo segundo (infrarrepresentación de este alumnado en bachillerato y en FP) podría ser ya un indicio de que su peor rendimiento académico les estaría llevando a alcanzar en menor medida etapas de educación postobligatoria; un indicio, pues, de una integración socioeducativa deficitaria sobre la que actuar.

Igualmente destacable es el análisis realizado respecto a la concentración escolar del alumnado inmigrante, probablemente la cuestión más controvertida que ha generado la presencia de jóvenes de origen inmigrante en las aulas andaluzas y españolas. A partir de los datos de PISA 2009, se ha concluido que este tipo de concentración se da en pocos centros, en su mayoría públicos, y que afecta a un porcentaje relativamente pequeño de alumnos, experimentándola muy poco los nativos y bastante más los inmigrantes. Se concluye que el interés y la controversia suscitada han sido desmedidos. Como bien expresan Carabaña y Córdoba (2009: 42), estos datos apuntan a que "*sean cuales sean los efectos del fenómeno, no pueden ser muy importantes a nivel del sistema escolar andaluz en su conjunto*". Esto no ha de verse como una invitación a omitir o a pasar por alto las realidades de esos colegios e institutos que sí cuentan con elevadas proporciones de alumnado de origen inmigrante, ni como una llamada a obviar por completo las consecuencias que ello pueda tener sobre unos y otros estudiantes. Esas realidades existen, y en Andalucía se localizan casi exclusivamente en las provincias de Almería y Málaga, donde hay algunos centros en los que el alumnado de origen inmigrante llega incluso a suponer más del 60% del total. Más bien, lo que implica esta conclusión es que el análisis de esas realidades y de sus consecuencias no debe hacerse tanto desde el nivel global o sistémico (ya sea autonómico o nacional) como desde el local, pues hacer lo contrario contribuye a transmitir la idea equivocada de que se trata de un fenómeno generalizado, de mayor alcance del que en realidad tiene.

Además de todo esto, el análisis de esta dimensión demográfica deja una descripción detallada tanto del origen geográfico y nacional del alumnado extranjero, como de su

distribución por el territorio andaluz, aspectos de interés y relevancia para el conocimiento de la realidad que es objeto de estudio de este informe.

Respecto al origen geográfico, en comparación con el resto de España Andalucía se caracteriza principalmente por la mayor presencia de niños y jóvenes llegados de Estados de Europa Occidental. No obstante, hay una diversidad manifiesta de procedencias. Los oriundos de otros países de Europa, de América del Sur y de África (de Marruecos en su inmensa mayoría) suponen la mayor parte del alumnado extranjero. Marruecos, Rumanía, Reino Unido, Ecuador, Argentina, Colombia y Bolivia son, por ese orden, las nacionalidades con un número más alto de estudiantes.

En relación a la distribución territorial, ésta se presenta muy desigual: Málaga y Almería reúnen a cerca del 60% del total del alumnado extranjero presente en las ocho provincias. Son, por tanto, las que se enfrentan en proporciones más elevadas al reto de su integración educativa, algo que, desde luego, las autoridades educativas deben tener en cuenta en el reparto de los esfuerzos que se consideren necesarios.

Por su parte, en el segundo capítulo ha quedado reflejado cómo la creciente presencia de hijos de inmigrantes en el sistema educativo (descrita en capítulo anterior) ha llevado al diseño de una serie de medidas pensadas para responder a esta nueva realidad. Según se ha visto, el marco que rige la atención institucional al alumnado inmigrante en Andalucía está delimitado por las políticas y normativas desarrolladas en tres niveles geo-políticos: el europeo (comunitario), el nacional (español) y el autonómico (andaluz). En conjunción, el marco en cuestión queda definido, por una parte, por el derecho a la educación de los extranjeros en las mismas condiciones que los españoles, por los principios de normalización e integración educativa, por la educación compensatoria, por el reconocimiento de la diversidad y por la atención individualizada a la misma; todo ello regulado por leyes orgánicas a nivel estatal e implementado por la comunidad autónoma. Por otra parte, dicho marco incluye también diversas medidas de educación intercultural que son diseñadas por el Gobierno andaluz y promovidas desde la UE.

Entre las luces más destacables de este contexto institucional andaluz hay que destacar las altas tasas de escolarización del alumnado inmigrante y la amplia extensión de las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística). Entre las sombras, el hecho de que se dejan a un lado cuestiones de relevancia como la desigual distribución de los inmigrantes entre centros públicos y concertados, la escolarización tardía de estos alumnos, los criterios para decidir el curso al que se incorporan los recién llegados, y la creación de instrumentos para conocer cómo está siendo su integración en términos de rendimiento. Asimismo, hay que subrayar que desde 2010, año en el que termina la vigencia del II Plan Integral para la Inmigración en

Andalucía, esta comunidad vive un tiempo de cierta indefinición política en esta materia. Desde entonces (transcurridos ya más de dos años y medio a fecha de publicación de este informe) se sigue esperando la anunciada aprobación de la tercera edición del mencionado Plan Integral. Un retraso que transmite un mensaje de pérdida de interés político por la cuestión de la integración de las personas inmigradas en la sociedad andaluza.

Finalmente, los múltiples análisis realizados en el tercer capítulo han tenido como objetivo cubrir dos cuestiones referidas al que es el tipo de indicador educativo más relevante para predecir el destino social de los jóvenes y, en concreto, la futura integración económica y social de los estudiantes de origen inmigrante: el rendimiento académico. Por un lado, se ha medido la distancia que presentan los hijos de inmigrantes con respecto a los de los nativos según los datos de PISA 2009. En este sentido, hemos comprobado que los primeros puntúan significativamente por debajo que los segundos en las tres pruebas estandarizadas realizadas (matemáticas, ciencias y lectura) y que entre ellos hay también un mayor porcentaje de repetidores. Se da la particularidad, además, de que Andalucía, donde los alumnos (tanto inmigrantes como nativos) rinden menos que la media española en las pruebas de PISA, es una de las comunidades autónomas donde la desventaja de los inmigrantes es más pequeña. Ello podría interpretarse como un posible resultado positivo de las políticas andaluzas dirigidas a la integración de este alumnado. Sin embargo, los datos analizados apuntan a que esta menor brecha académica sería consecuencia del hecho de que las puntuaciones de los estudiantes nativos de esta comunidad son notablemente más bajas que en la mayor parte de España, y debida a un mejor rendimiento comparativo por parte de los inmigrantes.

Por otro lado, en este último capítulo se ha analizado el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en función de una serie de factores que se han mostrado relevantes a la hora de explicar las diferencias con respecto a la población estudiante de origen nativo. En concreto se ha explorado la incidencia del estatus migratorio de estos jóvenes, de la variable sexo, y de un conjunto de condicionantes relativos al entorno familiar (nivel socioeconómico del hogar, nivel sociocultural, capital humano de los padres, y estructura del hogar en cuanto a la composición parental).

Lo primero a resaltar de estos análisis es que los jóvenes clasificados como de “segunda generación de inmigrantes” y, especialmente, los que provienen de “parejas mixtas”, presentan un rendimiento académico equivalente al de los estudiantes de origen nativo. Por tanto, en términos generales, puede decirse que el problema de esta desventaja educativa se reduce prácticamente a aquellos que, habiendo nacido en el extranjero, llegaron a España a una edad no muy temprana (menos de 6 años), o a aquellos cuyos dos padres nacieron en otro país. Hablamos de que, según la muestra de PISA, nada menos que entre dos quintas partes y

la mitad de los hijos de inmigrantes de quince años de edad no tendrían aparentemente problemas de integración educativa en términos de rendimiento. Cuestiones asociadas a su mayor tiempo de residencia en España, a haber nacido en este país o haber llegado a él siendo pequeño, o, en su caso, al hecho de que su padre o su madre sea nativo, les estaría evitando pasar por obstáculos académicos con los que se topan los demás hijos de inmigrantes.

De las variables vinculadas al entorno familiar, el menor nivel socioeconómico que, por término medio, se ha encontrado en los hogares de los alumnos inmigrantes es, con toda probabilidad, causante parcial de sus peores resultados en PISA. Cualquier retroceso sustancial en este ámbito acabaría, por tanto, suponiendo un incremento de la brecha académica entre estudiantes nativos e inmigrantes. En este sentido, la actual crisis económica constituye un contexto de riesgo potencial, ya que, durante la misma, la situación socioeconómica de la población inmigrante residente en Andalucía ha empeorado con respecto a la de la población autóctona. Lo mismo puede ocurrir con el nivel sociocultural del hogar, también ligeramente por debajo de la media nativa y parcialmente asociado al estatus socioeconómico.

Además, los datos analizados evidencian que los hijos de inmigrantes conviven en mayor proporción que los autóctonos en hogares que no son bi-parentales, lo cual podría perjudicar también a su rendimiento académico por razones de diversa índole (económicas, psicológicas, atención parental, etc.), ya que ha quedado demostrado que los estudiantes que provienen de este tipo de familias obtienen, de media, resultados inferiores en PISA.

Por el contrario, el capital humano de los padres (medido a través del máximo nivel de estudios completado) es más alto en las familias de los estudiantes inmigrantes, lo que, en lugar de contribuir a explicar sus peores puntuaciones en PISA estaría contribuyendo a que éstas no fuesen aún más bajas.

BIBLIOGRAFÍA

AJA FERNÁNDEZ, E., F. CARBONELL, COLECTIVO IOÉ, J. FUNES y I. VILA (2000. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona, Fundación La Caixa.

AJA FERNÁNDEZ, E. y LARIOS PATERNA, Mª J. (2003). "Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español", ponencia presentada al *Seminario Inmigración y Educación. La Intervención de la Comunidad Educativa* (4 y 5 de febrero de 2003). En: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/pva_jca.pdf.

ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR, A. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso*. Granada, Universidad de Granada, Tesis doctoral.

ARANGO, J. (2005), "Dificultades y dilemas de la política de inmigración", *Arbor*, 181 (713), pp. 17-25.

(2010). "Después del gran boom. La inmigración en la bisagra del cambio". En E. Aja, J. Arango & J. Oliver Alonso (Eds.). *La inmigración en tiempos de crisis. Anuario de la inmigración en España*, edición 2009 (págs. 52-73). Barcelona: Fundación CIDOB.

BIBLARZ, T.J. y RAFTERY, A.E. (1999). "Family Structure, Educational Attainment and Socioeconomic Success: Rethinking the Pathology of Matricarchy", *American Journal of Sociology*, 105 (2), pp. 321-365.

CACHÓN, L. (2002). "La formación de la 'España inmigrante': mercado y ciudadanía". En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 97: 95-126.

— (2006). "Los inmigrantes en el mercado de trabajo en España (1996-2004)", pp.175-201 en Aja, E. y Arango, J. (eds.), *Veinte años de inmigración en España. Perspectivas jurídica y sociológica (1985-2004).* Barcelona, Fundación CIDOB.

CARABAÑA, J. (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)*. Barcelona, Fundación CIDOB, pp. 275-299.

— (2012). "Concentración de inmigrantes y resultados escolares: una falsa alarma", *ARI*, 11/2012.

CARABAÑA, J. y CÓRDOBA, C. (2009). *La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y su influencia en la elección de centro*. Sevilla, Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía.

CARVAJAL GUTIÉRREZ, C. y CORPAS ALBA, J. (2005). "Evolución y características de los modelos residenciales de las diferentes comunidades de extranjeros en los municipios andaluces", en *IV*

Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía. Sevilla, Consejería de Gobernación de la Junta Andalucía, pp. 191-208.

CEBOLLA BOADO, H. (2009). "Inmigración y educación: del shock demográfico al debate sobre el rendimiento", en Cebolla Boado, H. y Larios Paterna, M.J., *Inmigración y Educación*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

CEBOLLA BOADO, H. y GONZÁLEZ FERRER, A. (2008). *La inmigración en España (2001-2007). De la gestión de los flujos a la integración de los inmigrantes*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

CIDE (2005). La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2008). *Libro Verde. Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*. Consultado en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:ES:PDF.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2001). *Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Sevilla, Signatura Ediciones.

CONSEJERÍA DE GOBERNACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2001). *Primer Plan Integral para la Inmigración en Andalucía*. Sevilla, Consejería de Gobernación.

CONSEJERÍA DE GOBERNACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2006). *Segundo Plan Integral para la Inmigración en Andalucía*. Sevilla, Consejería de Gobernación.

DE GRAAF, N.D., DE GRAFF, P.M. y KRAAYKAMP, G. (2000). "Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective", *Sociology of Education*, 73, (2), pp. 92-111.

DIMAGGIO, P. (1982). "Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students", *American Sociological Review*, 47, pp. 189-201.

ECHEZARRETA, M. (Dir.) (2005). *El lugar europeo de retiro*. Granada, Ed. Comares.

ENTWISLE, D., K. ALEXANDER y L. OLSON (1994). "The Gender Gap in Mathematics: its possible origins in neighbourhood effects", *American Sociological Review*, 59, pp. 822-838.

EUROPEAN MONITORING CENTRE ON RACISM AND XENOPHOBIA (EUMC) (2004). *Migrants, Minorities and Education. Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

EURYDICE (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*, en: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045ES.pdf.

GANZEBOOM, H., P. DE GRAAF, y PETER ROBERT (1990). "Cultural Reproduction Theory on Socialist Ground", *Research in Social Stratification and Mobility,* 9, pp. 79-104.

GARCÍA CASTAÑO, F.J., J. FERNÁNDEZ ECHEVERRÍA, M. RUBIO GÓMEZ y M.L. SOTO PÁEZ (2007). "Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el 'alumnado de nueva incorporación', en M.A. ALEGRET y J. SUBIRAT (eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid, CIS, pp. 309-360.

GARCÍA GÓMEZ, R.J. (2006). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*, Madrid, CIDE.

HERNÁNDEZ DOBÓN, F. (2004). "La 'extranjerización' del alumnado de familia inmigrante en el sistema educativo, según la Ley de Calidad", *Migraciones*, 15, pp. 261-279.

IZQUIERDO, A. et al. (2003). *Inmigración: mercado de trabajo y protección social en España*. Madrid, Consejo Económico y Social.

JENKINS, S.P., J. MICLEWRIGHT y S.V. SCHNEPF (2006). "Social segregation in secondary Schools: how does England compare to with other countries, *ISER Working Paper*.

KAO y THOMPSON (2003). "Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment"**,** *Annual Review of Sociology*, 29, pp. 417-442.

KUEHN DUMPIÉRREZ, R. (2009). "No sólo turistas y jubilados. Acerca de la (invisible) presencia de inmigrantes de Europa occidental en España", en D. Reher y M. Requena (eds.), *Las múltiples caras de la inmigración en España*. Madrid, Alianza editorial, pp. 21-75.

LARIOS PATERNA, M.J. (2009). "El derecho a la educación de los inmigrantes", en Cebolla Boado, H. y Larios Paterna, M.J., *Inmigración y Educación*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

LEVELS, M., J. DRONKERS y G. KRAAYKAMP (2008). "Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance", *American Sociological Review*, 73 (October), pp. 835–853.

MARTENS, E.P., Y J. VEENMAN (1996). "Inhalen en ingehaald worden in de opleidingsrace" en: Veenman, J (1996) (ed.), *Keren de kansen? De tweedegeneratie allochtonen in Nederland*. Assen, Van Gorcum, pp. 15-38.

MARTÍNEZ DE LIZARRONDO, A. (2009). "Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación", *Revista Española de Educación Comparada*, 15, pp. 251-276.

MARTINEZ GARCÍA, J.S. (2002). *¿Habitus o calculus? Dos intentos de explicar la dinámica de las desigualdades educativas en España entre 1907 y 1966, con datos de la Encuesta Sociodemográfica*. Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid.

MARTÍN RODRÍGUEZ, J. (2005). *La atención educativa del alumnado inmigrante: la provincia de Granada*. Universidad de Granada, Tesis doctoral inédita.

OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris, OECD.

- (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris, OECD.

- (2007). PISA 2006. *Science Competencies for Tomorrow's World Volume 1: Analysis*. Paris, OECD.

- (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I).* http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en.

OLIVER ALONSO, J. (2007). "Inmigración y mercado de trabajo en 2006: razones de la acentuación del choque inmigratorio", pp. 44-67 en Aja, E. y Arango, J. (eds.), *La inmigración en España en 2006. Anuario de inmigración y de políticas de inmigración en España* (edición 2007). Barcelona, Fundación CIDOB.

OPAM (2011). *Informe Anual "Andalucía e Inmigración 2010*". Sevilla**,** Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Empleo, Junta de Andalucía.

OPAM (2012). *Informe Anual "Andalucía e Inmigración 2011*". Sevilla**,** Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Justicia e Interior, Junta de Andalucía.

ORTIZ COBO, M. (2005). *Alumnado extranjero del sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y práctica escolar*. Universidad de Granada, Tesis doctoral inédita.

PAJARES, M. (2007). *Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2007*. Madrid, Ministerio de Trabajo e Inmigración (Observatorio Permanente de la Inmigración).

PÉREZ YRUELA, M. y RINKEN, S. (2005). *La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza*, Madrid, CSIC.

PUMARES, P. e IBORRA, J.F. (2008). "Población extranjera y política de inmigración en Andalucía", *Política y Sociedad*, 45 (1), pp. 41-60.

RINKEN, S., A. ÁLVAREZ-SOTOMAYOR, M.P. CORTÉS SÁNCHEZ y G. GALERA POZO (2011). "El (des-)empleo inmigrante en España en tiempos de crisis económica: un examen empírico de tres factores explicativos", *Sociología del Trabajo*, 72, PP. 41-62.

RINKEN, S., S. DUJO, M.P. CORTÉS SÁNCHEZ, G. GALERA y A. ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR (2010). *Informe anual Andalucía e Inmigración 2009*. Sevilla, Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, V., G. FERNÁNDEZ-MAYORALAS y F. ROJO (1998). *Los inmigrantes europeos jubilados en Andalucía*. Madrid, Instituto de Economía y Geografía.

ROELANDT, T., E. MARTENS y J. VEENMAN (1991). "Ethnic Minority Children in Dutch Education: Ethnic Stratification, Social Class and Migration", *The Netherlands Journal of Sociology*, 27 (2), pp. 92-107.

ROSCIGNO, V.J. y AINSWOTH-DARNELL, D. (1999). "Race, Cultural capital and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns", *Sociology of Education*, 72, pp. 158-178.

RUÍZ BECERRIL, D. (1999). *Después del divorcio. Los efectos de la ruptura matrimonial en España*. Madrid, CIS.

TERRÉN LALANA, E. (2008). "La integración educativa de los hijos de familias inmigradas", documento de trabajo para el VI *Informe FOESSA*, consultado en: http://www.foessa.org/Componentes/ficheros/file_view.php?MTIzOTk%3D

TIZARD, B., P. BLATCHFORD, J. BURKE, C. FARQUHAR y I. PLEWIS (1988). *Young children in the inner city*. Exeter, A. Wheaton & Co. Ed.

VICENTE TORRADO, T.L. (2008). *La escuela vasca ante la realidad de la inmigración*. Vitoria-Gasteiz, Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco.

WOLBERS, M. y DRIESSEN, G. (1996). "Social class or ethnic background? Determinants of secondary school careers of ethnic minority pupils", *The Netherlands Journal of Sociology, 32* (2), pp. 109-126.

ZINOVYEVA, N., F. FELGUEROSO y P. VÁZQUEZ VEGA (2009), "Inmigración y resultados educativos en España", en Boldrin, M. (coord.), *Efectos económicos de la inmigración en España. Jornadas sobre Inmigración, I Informe FEDEA*. Madrid, Marcial Pons, pp. 139-178.

OIM Organización Internacional para las Migraciones

View publication stats