

EL CONTEXTO EDUCATIVO EN LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS MENORES INMIGRANTES EN ESPAÑA

ANTONIO B. PADILLA ORTEGA y DANIEL GÓMEZ PÉREZ

Instituto Provincial de Bienestar Social de Córdoba

En estos últimos diez años, al hilo del fuerte ritmo inmigratorio en nuestro país, se está produciendo un abundante análisis de las problemáticas específicas derivadas de la incorporación al sistema educativo español de una considerable población escolar de origen inmigrante. Asimismo existe la sospecha, manifestada en fenómenos como la fuga de los autóctonos, etc que tiende a relacionar los mediocres resultados educativos obtenidos por nuestros estudiantes con la composición del alumnado, inmigrante o no. La repercusión de este debate es tal que está teniendo consecuencias prácticas antes de haberse llegado a conclusiones consistentes, lo que se está traduciendo en una cierta estigmatización de ciertos sectores del alumnado, incluyendo el de origen inmigrante, a quién se responsabiliza de los relativamente peores resultados de la escuela española, especialmente en la enseñanza pública, y que estaría provocando una fuga de la población autóctona con mejores posibilidades hacia los centros privados y produciendo de facto una dualización del sistema educativo. Reflejo de la honda preocupación social y política son las fuertes polémicas en relación a la normativa del sistema educativo cuya última manifestación es la tramitación actual del último proyecto de Ley Orgánica de Educación (L.O.E.), presentado en Cortes el 26/07/2005.

Hay que subrayar las importantes implicaciones de este debate. Por un lado la existencia y adecuado funcionamiento del sistema educativo es crucial para los sectores productivos del país y su futuro desarrollo económico. Pero más allá de este hecho define un tipo de sociedad al posibilitar y condicionar al individuo en su incorporación al sistema productivo y promover en mayor o menor grado las posibilidades de promoción social. En este contexto es donde hay que examinar el impacto causado por una inmigración que ha tenido lugar a un ritmo sin precedentes, condicionada por la eclosión de la implantación de un Estado democrático que garantiza derechos y una historia que tiene mucho que decir sobre una población que fue y en muchos casos sigue siendo inmigrante.

Argüimos que España no tiene realmente un problema de exclusión/discriminación en la escuela sino un problema de baja calidad en sus resultados educativos que puede generar unos procesos de exclusión social permanente si el sistema educativo falla como mecanismo de promoción y cohesión social. Aunque sorprenda, la equidad en la educación no puede conseguirse sólo dentro de las aulas, especialmente si estas por lo general ofrecen resultados mediocres. En estas condiciones sólo aquellos que gocen de adecuados recursos propios podrán suplir las carencias del sistema escolar y beneficiarse de la educación para su promoción social.

El diagnóstico apunta a que la mejora del rendimiento escolar así como de otros factores asociados a la calidad de la enseñanza no es, paradójicamente, un dilema del sistema educativo sino un problema social, no étnico o cultural, que tiene su solución en ámbitos extraescolares pero en estrecha relación con las aulas y los colegios. El robustecimiento de los sistemas de protección social en más íntima conexión con la escuela será la mejor opción a partir de la que poder aplicar eficazmente otras medidas para fomentar el liderazgo educativo. Sólo de esta manera será posible el buen funcionamiento de la comunidad escolar y, dentro de ella, del sistema educativo formal, procurando parámetros de incidencia en zonas y municipios y buscando el concurso común de profesionales de distintos sistemas públicos.

LA PRESENCIA DE POBLACIÓN ESCOLAR DE ORIGEN INMIGRANTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO

En menos de diez años la población de origen extranjero ha pasado de ser casi testimonial a representar el 8,5 % del Padrón Municipal a 1 de enero de 2005. En el censo de 1991 sólo el 0,9 % de la población era extranjera, y en 1996 esta cifra ascendía sólo al 1,26 %, el fuerte proceso inmigratorio ha tenido lugar realmente en los últimos diez años, estimándose que la población inmigrante supera de facto ese oficial 8,5 % y se sitúa en torno al 10 %, aunque muy desigualmente repartida en términos geográficos, de manera que existen zonas cuya densidad de población extranjera es muy superior. En términos históricos supone un hecho sin ningún paralelismo con ningún otro país de nuestro entorno, habiendo alcanzado España similares porcentajes de población extranjera en pocos años, frente al medio siglo que conllevó la misma población inmigrante en otros países de Europa.

Ahora bien la mera concurrencia de fenómenos, inmigración y mediocres resultados del sistema educativo, no implica necesariamente como hipótesis de relación la causalidad. Es necesario evitar un planteamiento vulgar del debate procediendo a un análisis de las variables y factores que median y relacionan estos dos fenómenos para deslindar cuales son los mecanismos y las causas reales que subyacen a la preocupación común por el estado de la educación en nuestro país.

En cuanto al primer término de la ecuación, la inmigración, constituye un fenómeno estructural de nuestras actuales sociedades. No corresponde a este artículo entrar en consideraciones sobre la naturaleza de las migraciones o las disposiciones sobre políticas migratorias. En todo caso lo que interesa resaltar es que asistimos al surgimiento un fenómeno social permanente del mismo calado y envergadura que el proceso de industrialización iniciado en las postrimerías del siglo XVIII, la urbanización en el siglo XIX, o la globalización, procesos que continúan transformando nuestro mundo, y con los que las migraciones comparten su potencial transformador.

Según las Naciones Unidas el desplazamiento voluntario de personas ha aumentado de manera ininterrumpida desde la segunda mitad del siglo XX (United Nations International Migration Report, 2006). En 1965, cerca de 75 millones de personas vivían fuera de su país de

origen. Esa cifra aumentó a 120 millones en 1990, y hoy en día se estima que el número de personas que se han establecido en un país distinto al de origen llega a 175 millones. Representan el 3 por ciento de la población mundial. Significa que uno de cada 35 seres humanos es un migrante internacional. De acuerdo a estimaciones de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) la cifra de migrantes podría aumentar a 230 millones para el año 2050. Aunque el 90 por ciento de los migrantes se concentran en 55 países, la casi totalidad de los países se ven afectados por el fenómeno de la migración internacional, ya sea como países de emigración, de inmigración, de tránsito, o incluso los tres a la vez.

Por tanto, salvo cambio de tendencias no previsibles, debemos aceptar la inmigración como fenómeno y característica permanente de la sociedad española. El Instituto Nacional de Estadística contempla dos escenarios para la evolución de la población española para los próximos cincuenta años¹. El primer escenario, supone a medio plazo una disminución de las entradas netas en España; presupone que éstas se desacelerarán del 2006 al 2010, situándose en torno a 100.000 inmigrantes anuales para el periodo 2007-2059, por lo que el total de entradas sería de unos 5,8 millones de personas. Un segundo escenario contempla mayores entradas netas de extranjeros en España, a partir de que las cifras evolucionen según la tendencia más reciente hasta el año 2010, año a partir del cual los flujos migratorios se mantendrían constantes. En este caso el total de entradas en España durante el periodo 2007-2059 se elevaría a 14,6 millones de personas. Si bien se podrían argüir las dificultades de una estimación en un futuro tan distante, a corto plazo y medio plazo las predicciones presentan mayor fiabilidad. Además hay que tener en cuenta que las estimaciones del INE han consistentemente subestimado, de forma notable, la evolución de la población extranjera en España en el pasado. Por lo que incluso el escenario más conservador, el primero de los descritos, representaría un mínimo suelo de la evolución de la inmigración en España². Ello además teniendo presente que nuestro país es puerta de entrada a Europa de inmigración subsahariana, puente con Latinoamérica y destino laboral de ciudadanos de países del este Europeo.

Consecuentemente, partiendo de la población ya registrada³, de los flujos futuros, de las mayores tasas de fecundidad de los residentes extranjeros⁴, y de la progresión ascendente de los niños y niñas de origen inmigrante a través de los diferentes niveles educativos, el porcentaje de

¹ Hipótesis sobre la evolución de los fenómenos demográficos según los diferentes escenarios considerados. Proyecciones de población a partir del Censo de 2001. INE.

<http://www.ine.es/metodologia/t20/t2030251h.htm>

² El profesor Félix Tezanos es quien, a pesar de subestimar los flujos totales de la inmigración como la totalidad de los informes, quien más se ha aproximado en sus predicciones. Sus proyecciones estiman que la población de origen inmigrante represente el 14,3 % en el 2010 y el 27,4 % para el 2005 (Revista *Papeles de Economía Española*, 2004)

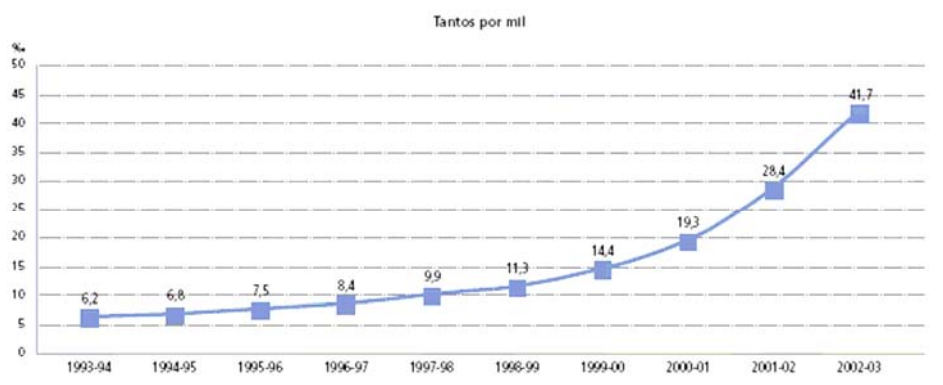
³ Hay que tener en cuenta que a partir del 2010 empezarán a cobrar mucha mayor importancia los procesos de nacionalización de esta población residente extranjera una vez transcurrido el tiempo necesario para solicitar la nacionalidad. Este hecho tendrá una repercusión estadística que puede ocultar o disminuir el aparente impacto de la población escolar de origen extranjero en el sistema educativo, dependiendo de cómo se conceptúen dentro de unos años dichos alumnos, que en principio y según legislación actual dejarán de ser residentes extranjeros o hijos de residentes extranjeros.

⁴ Aunque la tendencia es a la disminución de las tasas de fecundidad hasta aproximarse a los niveles de la media nacional.

alumnado de origen extranjero tenderá a crecer hasta situarse al menos⁵ en niveles parecidos al de la población extranjera respecto al total de población española. Si en el presente curso, 2005-2006, el porcentaje de dicho alumnado es del 6,5 %, podemos esperar que aumente en años inmediatos hasta situarse como mínimo en un 10 % del total de los menores.

Mientras que a lo largo del período que va del curso de 1995-96 al de 2004-05 el número de alumnos matriculados en enseñanzas preuniversitarias descendió de 7.667.516 a 6.934.307, el número de alumnado extranjero pasó de 53.213 a 447.525 en el curso 2004-05. Podemos representar la evolución del alumnado extranjero desde el curso 1993-94 en tantos por mil, gráfico nº 1. En él se observa como el punto de inflexión lo constituyeron los cursos 1999-2000 y 2000-2001 y los fuertes incrementos a partir de esos años.

Gráfico 1: Evolución del alumnado extranjero en relación al total (expresado en tanto por mil)



Una vez establecida esta presencia significativa de niños y niñas procedentes de terceros países en las escuelas, queda por determinar en qué medida se ven afectados los procesos educativos, tanto en su vertiente de resultados globales como, no menos importante, en las relaciones entre la escuela y el alumnado inmigrante, y de estos con las zonas/municipios donde habitan. Asumida la inmigración como fenómeno inevitable, estructural, como antes lo han sido y continúan actuando los procesos de industrialización, urbanización y globalización, la cuestión a plantear es como articular bien el fenómeno migratorio, y en este caso particular en relación al sistema escolar.

EDUCACIÓN, INMIGRACIÓN E IDENTIDAD

Varias reflexiones preliminares son imprescindibles antes de proseguir en el análisis de estas cuestiones, nos referimos a las nociones de inmigrante, educación e identidad.

La primera reflexión, y tal vez la más necesaria, es que los conceptos de “inmigrante” y / o “extranjero” no son categorías educativas. La inteligencia o talento de niños y niñas no viene determinada por su origen o su adscripción a tal o cual cultura. Es este un aspecto en el que a pesar de su obviedad, es necesario insistir, la inteligencia, innata si queremos usar términos tradicionales, y

⁵ No olvidemos que la población inmigrante es más joven que la población española en su conjunto.

por tanto las posibilidades de progresión académica de un niño o niña no dependen de su origen. Cualquier otro planteamiento en contrario sería aceptar racismos de corte cultural o etnográfico que se suponen plenamente superados. Cuestión aparte son los condicionamientos sociales y económicos a que se puedan ver sometidos la mayoría de las personas procedentes de otros países, por su condición de inmigrantes, sometidos a procesos de aculturación, y de su posición de inmigrantes en su mayor parte de carácter económico, y como esto afecta a los escolares de estas familias. El concepto de inmigrante no define las capacidades, ni las aptitudes, ni las actitudes de un niño o niña. Por tanto no es un concepto fundamental que pueda emplearse para articular una política educativa, como más adelante desgranaremos. Esto no es óbice de una necesaria preparación didáctica por parte de los docentes para hacer frente a la diversidad del alumnado, pero diversidad que es también en muchos casos la del alumnado autóctono, lo cual no podemos perder de vista considerando además los acelerados cambios sociales que estamos experimentando.

La segunda reflexión se centra en torno a lo que entendemos como educación. El empleo de términos como multiculturalidad, interculturalidad y otros afines, cada uno con sus particulares matices y énfasis ha creado una situación de confusión y ambigüedad en el debate. Pero la educación o es intercultural o no es educación. La educación, en su mejor sentido, se ha esforzado siempre por proporcionar al hombre una formación sólida y amplia, superadora de prejuicios, proporcionando a las personas los elementos de juicio críticos para su convivencia en sociedad. Además la educación académica o formal, debido a los procesos de globalización y competitividad, tiende a una mayor homogeneidad en todo el mundo. Los contenidos de la educación, las materias objeto de enseñanza, son cada vez objeto de menor discrecionalidad y vienen impuestas por las necesidades tecnocráticas de nuestras convergentes sociedades.

Finalmente conviene aclarar que la identidad es particularista mientras que la solidaridad puede, y es, universalista. En una sociedad pueden convivir muchísimas identidades, cada uno de nosotros se identifica según su experiencia vital y sus afinidades, pero para formar sociedad sí es necesario compartir valores. Es decir uno puede identificarse como extremeño, valenciano, húngaro o ecuatoriano, etc y preferir un tipo de música, deporte, arte, gastronomía, literatura, etc, es más cada uno puede y debe sentirse diferente, pero lo que importa en nuestra convivencia como sociedad es que nuestros valores, que son los que orientan nuestras acciones, sean compartidos. Son esos valores los que hay que defender: igualdad de oportunidades e igualdad legal, libertad de decisión personal para los mayores de edad, organización política democrática, y solidaridad con quienes asuman el compromiso de defender estos valores, cualesquiera que sean sus identidades (Troyano Pérez, 2002). Es decir tanto las identidades como los valores universales han de ser transmitidos por la sociedad porque ambos son necesarios para la supervivencia individual y colectiva, pero sin menoscabo del papel que en estos aspectos debe desempeñar el sistema educativo, la adquisición de la identidad se adquiere en un entorno más amplio: el de la comunidad, de esta manera es como ese entorno extraescolar contribuirá a reforzar o debilitar los procesos escolares.

Estas comunidades más amplias, con mayor pluralidad de personas y estilos de vida, no implican que se haya de renunciar a vivir en una misma sociedad a favor de una convivencia en sociedades fragmentadas o con identidades diluidas. Cuando se habla de educación en nuestros días normalmente se hace referencia tanto a la “educación formal” como a la “educación no formal”. Tradicionalmente se ha distinguido una educación formal como aquella que tiene carácter intencional, planificado y reglado. Mientras la educación no formal se produciría en aquellos contextos en los que, existiendo una intencionalidad educativa y una planificación de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, éstas tienen lugar fuera del ámbito de la escolaridad reglada.

Actualmente estos límites entre educación formal e informal están cada vez más desdibujados. Se está intentando dotar a la escuela de una multiplicidad de fines y objetivos de todo tipo e índole, hasta el punto de que pareció que se relativizaba el aprendizaje de conocimientos así como la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales, en pro de respuestas a necesidades de tipo familiar - permanencia en el espacio escolar- o de tipo social (género, paz, salud, educación vial, etc). Bien es cierta la necesidad de adaptar la escuela a las nuevas realidades sociales pero también sin olvidar que existen límites si no queremos que la escuela se resienta de su función principal de transmisora de conocimientos.

La escuela no puede funcionar sola y no puede atribuírsele responsabilidad exclusiva en la formación integral de los menores. Junto a los colegios han funcionado siempre una cantidad de instituciones como la familiar o asociaciones de todo tipo (de ocio, deportivas, culturales, parroquiales, etc) que han contribuido o complementaban la educación de los menores y jóvenes. En las últimas décadas se han vivido grandes cambios sociales que han introducido una pluralidad de valores y estilos de vida pero que han generado cierta incertidumbre y que han llevado, en palabras del filósofo de la educación José Antonio Marina, a una retirada de la sociedad civil y una inhibición de lo público en el ámbito educativo, en su extensión de un compromiso socio-educativo que coadyuve y responda a necesidades que serían imposibles atribuir a un sólo sistema. Este ámbito extraescolar ha sido poco cuidado, a veces porque no han fructificado las medidas tomadas para apoyarlo, y se ha producido cierta desconexión entre ambas esferas, la escolar y la extraescolar. En este sentido Marina propugna un pacto o alianza entre fuerzas sociales para volver a rehacer la “urdimbre educativa”. El prestigio del enseñante, su cercanía y convivencia con el entorno, han sido substituidos por la distancia y poca implicación comunitaria. Ello sin deslegitimar los derechos de cada cual no deja de ser un elemento a considerar de desvinculación en la implicación/compromiso con la realidad circundante de los enseñantes.

En cuanto a la población escolar de origen inmigrante no es objeto de este artículo hacer una pormenorizada descripción de la misma⁶, ni de las casuísticas de los muy diversos problemas a los que tienen que hacer frente la heterogénea población de origen extranjero sino disipar ciertos

⁶ Una buena síntesis puede leerse por ejemplo en el Boletín CIDE de Temas Educativos nº 13 del año 2005: *el alumnado extranjero en España*.

mitos que se han ido gestando en relación a la presencia de alumnado inmigrante y resultados educativos.

Veremos en tal sentido que la inmigración no es un problema escolar, sino una cuestión social con repercusión en la escuela. Sin negar problemas específicos derivados de la incorporación de alumnado de origen inmigrante se ha establecido una relación espuria entre problemáticas escolares e inmigración, como comprobaremos al analizar el funcionamiento y resultados del sistema educativo. En todo caso son las condiciones socioeconómicas de los diferentes sectores sociales los que están afectando a los procesos y resultados del sistema educativo y no al revés.

La conclusión principal a la que conduce este examen es a plantearse si las dificultades y problemas residen tanto en que sean diferentes o en que sean pobres. Este dilema es lo que desgranaremos en el resto de este documento. Dada por supuesta la inmigración como fenómeno estructural debemos centrar el debate analizando dos aspectos:

- La población inmigrante en su relación con la educación.
- El funcionamiento del entramado educativo.

Como herramientas de análisis, y a pesar de lo que a primera vista pudiera parecer por la novedad del hecho inmigratorio en nuestro país, disponemos de una amplia experiencia a nivel internacional, de historias relativamente bien documentadas sobre los sistemas educativos, y de herramientas de evaluación tanto internas (datos del Ministerio de Educación y Ciencia) como internacionales (PISA, TIMMS, PIRLS...)⁷, así como de numerosos estudios e informes.

LOS RESULTADOS DE NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO

Lo primero que puede sorprender, a pesar de apariencias en contra, es el buen funcionamiento en su conjunto del sistema escolar en España. Los últimos veinticinco años han venido caracterizados por un fuerte crecimiento tanto cuantitativo como cualitativo en educación. En estos años se ha logrado la efectiva universalización de la educación partiendo de unos niveles de escolarización que eran muy bajos en los años setenta y muy alejados de los conseguidos por el resto de países occidentales. En 1975 un 10 % de niños de 6 a 11 años no estaban escolarizados, un 35 % entre los 12 y 14 años, y casi dos tercios de los jóvenes entre 15 y 16 años no seguían estudios de bachillerato o formación profesional en centros reglados. En 1978 la cuarta parte de la población

⁷ PISA: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, se lleva a cabo en todos los países de la OCDE más otros que se han incorporado voluntariamente.

TIMMS: Informe Internacional sobre el Estudio de las Matemáticas y las Ciencias.

PIRLS: Estudio internacional sobre competencia lectora. Estos dos últimos estudios, TIMMS y PIRLS son coordinados por el IEA o Asociación Internacional para el Estudio de los Logros Educativos.

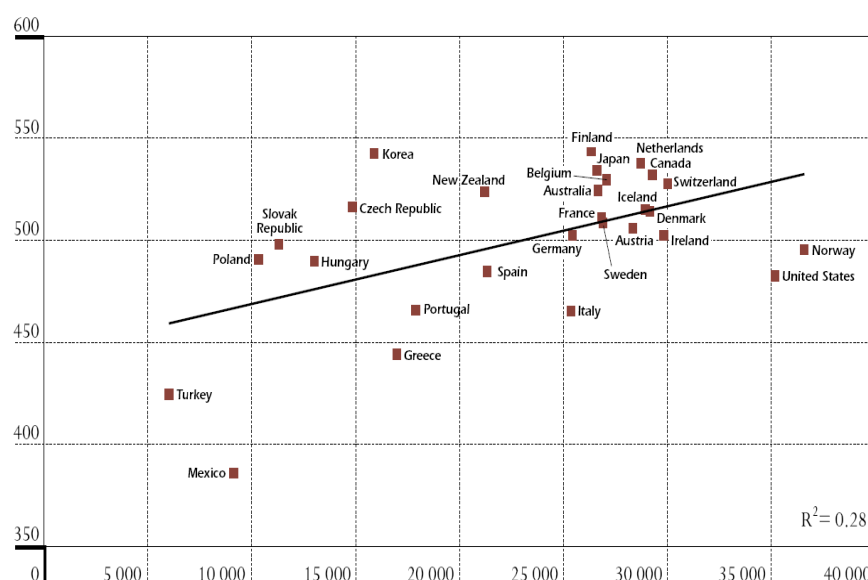
Actualmente el IEA ha emprendido un proyecto, el ICCES 2008, para la evaluación de la educación cívica y ciudadana, que es de alguna forma continuador del CIVED de 1999, pero en el que España ya sí formará parte del mismo

mayor de 16 años era analfabeta funcional o carecía de estudios⁸. Actualmente no sólo se ha alcanzado la escolarización universal de los menores extendiendo la educación hasta los dieciséis años, el crecimiento ha sido también espectacular en el tramo entre los 17 y 18 años y especialmente entre la población universitaria, que presenta actualmente una de las ratios más elevadas de Europa, actualmente un tercio de las personas entre 19 y 23 años cursa estudios universitarios.

Pero a medida que un país alcanza niveles avanzados de desarrollo su crecimiento depende cada vez en mayor medida del nivel educativo de su fuerza de trabajo y consecuentemente de la calidad de su sistema educativo.

La polémica en torno a los bajos rendimientos del sistema educativo español viene sustentada por estudios e informes de enorme prestigio. En los últimos informes internacionales publicados los resultados de España se sitúan por debajo de la media de la OCDE: PISA 2000, PISA 2003, TIMSS 2003. España ocupa posiciones más bajas que las que les corresponderían por su desarrollo económico (gráfico 2) o por su Índice de Desarrollo Humano.

Gráfico 2: Puntuación en matemáticas y PIB per cápita expresado en paridad de poder de compra (pps).



Fuente: PISA 2003.

Los relativamente pobres resultados estarían atemperados inicialmente por las peores condiciones de partida y el gran esfuerzo cuantitativo y cualitativo realizado en el plano educativo en las décadas de los ochenta y noventa. No habiéndose alcanzado todavía el gasto medio en educación que realizan los países de Europa occidental.

Los rankings de resultados escolares, establecidos por los estudios internacionales mencionados, sitúan a España de forma estadísticamente significativa, por debajo de la media de la OCDE. Según el PISA que ofrece una media de 500 y desviación típica de 100 para todos los países estudiados, España se sitúa con una puntuación de 493 en lectura, 476 en matemáticas y 491 en

⁸ Gómez Llorente, L y Mayoral, V. *La escuela pública comunitaria*. Barcelona: Laia, 1981.

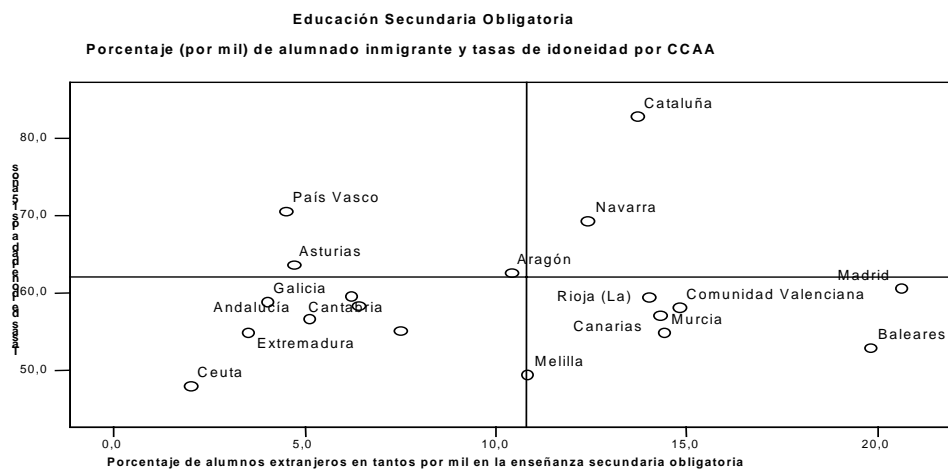
ciencias. Esto es suficiente para abandonar posiciones catastrofistas pero no puede ocultar los bajos puestos relativos que ocupa España en ese ranking internacional. El gráfico nº 2 compara la puntuación en matemáticas con el PIB per cápita expresado en términos de paridad de compra (pps), España no sólo tiene unos relativamente bajos resultados sino que países con igual o menor PIB per cápita obtienen mejores resultados: Nueva Zelanda, Corea, República Checa, Hungría, Eslovaquia, Polonia.

Si se quisiera atribuir a la población inmigrante parte de la responsabilidad de los bajos resultados educativos debería ser posible establecer una relación entre presencia de población inmigrante y peores resultados educativos. Dentro de España es posible establecer comparaciones entre Comunidades Autónomas, basándonos para ello en los datos del Ministerio de Educación y Ciencia. Como indicadores de resultados se tienen para la educación obligatoria, hasta los 16 años, la “tasa de idoneidad del alumnado de educación obligatoria”, hasta los 18 la “tasa bruta de graduación en estudios secundarios postobligatorios”, y para las edades entre los 18 y los 24 años la “tasa de abandono escolar prematuro”⁹.

Comparando estos tres indicadores con la presencia de población escolar de origen inmigrante por Comunidades Autónomas es imposible hallar un nexo entre resultados educativos y presencia relativa de población escolar de origen extranjero.

Así para la educación secundaria obligatoria no es posible hallar una correlación significativa entre la mayor o menor presencia de alumnos inmigrantes y mejores o peores resultados:

Gráfico 3: Proporción de población escolar de origen inmigrante y tasas de idoneidad por CCAA en la Educación Secundaria Obligatoria.



Fuente: elaboración propia a partir de datos MEC.

⁹ La tasa de idoneidad nos proporciona los porcentajes de alumnos matriculados en el curso que por su edad les corresponde, las tasas brutas de graduación miden el porcentaje de personas que finalizan con éxito los estudios post-obligatorios con relación al total de la población que tiene la edad teórica de finalización de dicho nivel de enseñanza, y las tasas de abandono escolar prematuro como el porcentaje de jóvenes que no ha continuado su aprendizaje más allá de los niveles obligatorios.

El eje de abcisas muestra el porcentaje de población inmigrante en cada Comunidad, el eje de ordenadas las tasas de idoneidad. Se observa una ausencia de correlación entre alumnado inmigrante y bajos resultados educativos, lo cual no niega necesariamente que puedan producirse ciertos desajustes pero estos no son de tal entidad que afecten a los resultados globalmente considerados. Otro tanto sucede si examinásemos la educación secundaria postobligatoria no universitaria, no puede establecerse una relación entre la presencia de población escolar de origen inmigrante y resultados educativos en el ámbito de las Comunidades Autónomas para la educación postobligatoria.

En cuanto al alumnado extranjero en la Universidad representa todavía unos porcentajes muy bajos, el 1,7 % para el curso 2005-06, por lo que su presencia es todavía poco importante en términos numéricos. Aunque en el futuro llegará un mayor porcentaje de población de origen extranjero no hay que olvidar los filtros que se aplican para el acceso a la universidad y que será por tanto el relativo éxito en la educación primaria, secundaria obligatoria y postobligatoria el determinante del grado de integración de estos alumnos en la sociedad. Por este motivo nos hemos centrado en el análisis de la enseñanza preuniversitaria.

Esta misma cuestión, la escasa o nula relación entre menores de origen inmigrante y resultados escolares puede abordarse desde otro enfoque. La presencia de niños y niñas inmigrantes puede, en teoría, en razón de sus desventajas, traducirse en peores resultados para ese grupo concreto de población escolar, pero ello no debería afectar al resto de población escolar, que podría obtener mejores resultados. Puede aducirse que la presencia de estos alumnos inmigrantes detraen de la educación del conjunto de los niños pero esto no explica los también igualmente bajos resultados que se obtienen en Comunidades Autónomas (o en centros) donde hay una escasa presencia inmigrante.

El Informe PISA 2000 correlacionó resultados educativos con niveles de renta y sociales. Lo más característico del caso español, además de los comparativamente peores resultados educativos, es el poco pronunciado gradiente socio-económico y la escasa dispersión de los resultados. En el sistema educativo español como en el resto de países las diferencias socioeconómicas se traducen en diferencias en los resultados educativos. Por esto la recta de regresión que relaciona ambas tiene pendiente positiva, indicando que a mayores nivel socio-económico mejores resultados. Pero en España esta recta o gradiente tiene relativamente poca inclinación, indicando que es uno de los países de la OCDE donde los resultados se ven proporcionalmente menos afectados por el nivel social y económico del alumnado. En este sentido el sistema educativo español sería un sistema eminentemente igualitario que consigue anular considerablemente las disparidades socioeconómicas del alumnado en términos de divergencia de resultados. De hecho las desigualdades en resultados son menos atribuibles a razones socioeconómicas en España que por término medio en la OCDE, mientras en la primera las disparidades sociales y económicas explicarían las diferencias en un 17 %, en la OCDE estas desigualdades son responsables del 20 % de la variación en capacidad lectora.

No sólo la media de los resultados es mediocre, sino que las puntuaciones están agrupadas mayoritariamente en torno a esa media presentando poca dispersión. Significa que pocos escolares presentan puntuaciones muy alejadas de la media. Esto tiene varias lecturas. En una interpretación positiva no hay grupos de excluidos en los procesos educativos, es cierto que existen puntuaciones bajas pero las muy bajas son prácticamente inexistentes, se da un mínimo de formación para toda la población escolar. La otra cara de esta escasa dispersión es la corta proporción de estudiantes excelentes, que estén muy por encima de la media, y esto no es atribuible a la presencia de alumnado inmigrante o, de forma más genérica, a la presencia de estudiantes con malos resultados educativos. En la nube de puntos apenas hay resultados que alcancen los niveles más altos de rendimiento escolar. Muchos países tienen grupos de estudiantes con peores resultados educativos y sin embargo su porcentaje de estudiantes en los niveles de rendimiento superiores superan con mucho a los de España¹⁰. Por otro lado la presencia de escaso alumnado inmigrante en centros educativos o en algunas Comunidades Autónomas tampoco se ha traducido en aumentos de estudiantes con altas calificaciones.

A primera vista parece quedar exonerado el sistema educativo de discriminar a la población recién incorporada a sus filas, pero igualmente queda libre de responsabilidad la población escolar de origen inmigrante de los manifiestamente mejorables resultados del sistema educativo. Un sistema educativo que si atendemos a los grandes esfuerzos realizados en los pasados veinte años no presenta ninguna recesión, en el sentido de que los resultados si no plenamente satisfactorios son aceptables y asumibles. Una satisfacción que se ve corroborada por la opinión pública. En lo que sí existe cierto consenso es en hablar de una cierta ‘crisis de crecimiento’, es decir del surgimiento de nuevos problemas y de la necesidad de abordar las cuestiones educativas desde nuevas perspectivas después de la fuerte expansión del sistema educativo. Las dificultades vienen derivadas del doble reto a que se enfrente nuestro sistema educativo, mantener la cohesión social y simultáneamente elevar sus resultados. Es preciso aumentar el rendimiento global del sistema educativo pero mejorando los resultados de todos los escolares, y no favoreciendo el rendimiento de unos a costa de otros. En este último caso no se conseguiría elevar los rendimientos medios de nuestro sistema escolar y a medio plazo sería un fracaso para nuestra sociedad. Ha constituido un éxito un sistema escolar que minimiza las consecuencias de las desigualdades sociales, una mejora de la calidad del mismo difícilmente sería compatible con un crecimiento de las desigualdades educativas por razones sociales o económicas. El perfeccionamiento de nuestro sistema educativo depende de este doble objetivo, mejora de todos y de cada uno, como han evidenciado los países de nuestro entorno.

Una vez abordado el relativamente correcto funcionamiento de nuestras instituciones educativas es hora de contemplar cual es la interacción específica que se produce entre este

¹⁰ El exiguo número de estudiantes con altos niveles educativos preocupa en lo que concierne a la formación de las futuras élites académicas y profesionales.

alumnado recién incorporado y los centros educativos. Debemos asegurarnos que la escuela funcione adecuadamente como mecanismo integrador social y económicamente para los recién llegados y en último término para la sociedad en que nos desenvolvemos y crearemos juntos. Procederemos a analizar la educación desde el punto de vista de los nuevos residentes en nuestro país.

EL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Una vez centrada la atención en la población inmigrante es necesario definirla en términos sociológicos¹¹ para poder examinar como se desenvuelve esa población en los procesos educativos.

Las demandas específicas que los niños inmigrantes plantean a la escuela tienen tres causas fundamentales: el retraso escolar, el desconocimiento de la lengua y las diferencias de costumbres entre sus familias y las escuelas (Julio Carabaña, 2004). Aproximadamente un tercio de los alumnos inmigrantes no se distingue en nada de los autóctonos (bien han nacido aquí o han llegado a una edad muy tierna); de los dos tercios restantes uno procede de Latinoamérica, puede haber llegado tarde pero no tiene más problemas con la lengua que los españoles, el otro tercio está formado por alumnos con necesidades específicas de lengua, de los que la mitad viene de Europa y la otra mitad de África y Asia. Del total sólo una sexta parte puede tener a la vez problemas de retraso y problemas de lengua, estos últimos invierten entre tres meses y un curso en poder seguir las clases al ritmo de sus compañeros, aplicándose una variedad de fórmulas al problema de la recuperación de los retrasos (educación compensatoria, clases de recepción, aulas de enlace...) con resultados similares.

Como resultado de la universalización efectiva de la enseñanza lo que nos encontramos es una enorme diversidad dentro del alumnado. Diversidad dentro del alumnado de origen inmigrante y diversidad dentro del alumnado "autóctono". Pero esta característica no es exclusiva de nuestro país. Si atendemos a lo que tiene lugar en los distintos países veremos que unos grupos de inmigrantes aprenden, en conjunto mejor que otros, y algunos incluso superan a los nativos, pero la situación varía de país a país. Por ejemplo en Francia los alumnos magrebíes francófonos obtienen peores resultados que los asiáticos, pese a que estos últimos no hablaban francés al llegar a Francia, muchos eran analfabetos y en muchos casos sufrieron discriminaciones. En EEUU son los inmigrantes de origen francés, vietnamita y portugués los que obtienen menores logros educativos. En Suecia, neutralizando las diferencias socioeconómicas de los padres, los europeos orientales (polacos, bálticos y otros) superan a los nativos, y los daneses quedan por debajo de la media. En Holanda los mediterráneos del norte se integran mucho más deprisa que los del sur. En Israel los sefardíes no superan a los árabes en el porcentaje que pasa las pruebas de acceso a la universidad. Es pues ingenuo afirmar que es el lugar de procedencia, las diferencias culturales, o el hecho

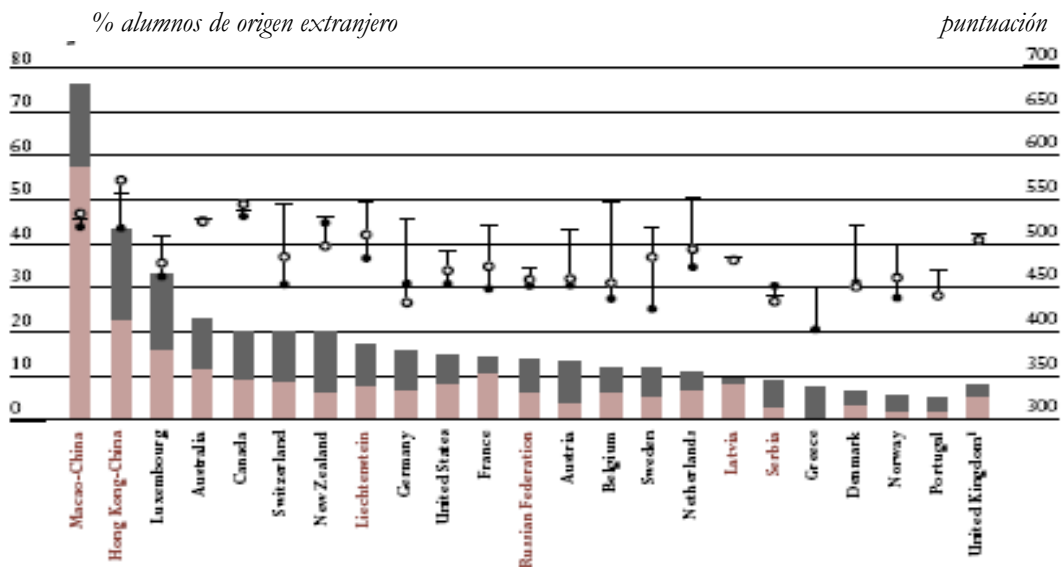
¹¹ Sin entrar en una descripción detallada de la población escolar de origen inmigrante y de su situación en el sistema educativo que puede obtenerse a través de las distintos informes y publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

genérico de ser extranjero, lo que determina el resultado de la integración escolar de los menores inmigrantes. Hay finalmente, un argumento sobreañadido que viene a confundir la idea de que sea la lengua o la cultura la determinante de las diferencias, y este es el de las minorías nacionales. En numerosos países de Europa existen grupos que han convivido largamente con la sociedad mayoritaria, a veces compartiendo la misma lengua¹² y a veces no y que muestran resultados a veces peores que los de grupos de inmigrantes¹³.

El Informe PISA revela que si descontamos el nivel socioeconómico¹⁴ existe una gran variedad en el desenvolvimiento de los inmigrantes en el sistema educativo según los países. Hay países donde las diferencias entre población nativa e inmigrante es prácticamente nula como Canadá y Australia; son moderadas en Nueva Zelanda, los Estados Unidos, y Gran Bretaña; se amplían en el continente europeo en Austria, Francia, Noruega, Suecia y Suiza, subiendo en Alemania y Luxemburgo y haciéndose máximas en Bélgica y Dinamarca. España ocuparía un lugar intermedio dentro de Europa. La existencia de estas grandes diferencias entre países muestra el diferente impacto que en términos de igualdad de oportunidades puede ofrecerse a través del sistema educativo.

El siguiente gráfico compara para la edad de quince años los resultados medios para el conjunto de los estudiantes de un país, para los estudiantes nacidos en el extranjero y para los nacidos en el país de adopción de padres extranjeros:

Gráfico 4: Proporción de población escolar de origen inmigrante y resultados educativos. Año 2003.



¹² Caso de la población gitana en España en que la mayoría de los niños gitanos tenía en 1994 un nivel escolar entre dos y cuatro años inferior al de otros niños de su edad (Gamella, 1996). No hay datos sistemáticos para fechas recientes pero los informes del Secretariado Gitano siguen haciendo hincapié en el fracaso y abandono escolar.

¹³ En España, en cambio, la lengua doméstica no importa, probablemente debido al aumento general de recursos y la atención a los “alumnos con necesidades educativas especiales”, por lo que es muy difícil atribuir las distancias en aprendizaje a la infradotación de las escuelas (Carabaña, 2004).

¹⁴ Las variaciones en el rendimiento escolar debidas a factores socioeconómicos tales como el nivel de renta.

El diagrama de barras, cuya escala figura a la izquierda del gráfico, representa el porcentaje de estudiantes de origen extranjero, representando el tramo superior de la barra los alumnos extranjeros nacidos en el extranjero y el tramo inferior los nacidos ya en el país de acogida (lo que se denomina “primera generación”). Los otros símbolos indican: la puntuación media en comprensión lectora del total de los estudiantes (—), la puntuación media de los estudiantes nacidos en el extranjero (●), y la puntuación media de los estudiantes nacidos en el país de residencia de padres extranjeros (○), su escala está a la derecha.

Lo primero que destaca es que la media de resultados en cada país no guarda relación con su porcentaje de alumnos de origen extranjero. En ese gráfico podemos ver como la práctica mayoría de países de la OCDE que tienen una población escolar de origen extranjero muy superior a la de España consiguen notables resultados educativos.

Es también muy importante estudiar si esas diferencias persisten o se amortiguan según los estudiantes hayan nacido en el extranjero o en el país de adopción. En principio cabe esperara que se enfrentarán a mayores obstáculos los niños y niñas nacidos en el extranjero, que al cambiar de país, entran en un sistema educativo diferente, con una nueva lengua en muchos casos, y con el impacto de la adaptación a la sociedad de acogida. Por el contrario los alumnos de padres inmigrantes pero que han nacido ya en el país de acogida, a los que se denomina primera generación, partirían, en principio, de una mejor posición y adaptación a su entorno social. Es pues de esperar una mejora en los resultados de los nacidos en el país de acogida frente a los nacidos en el extranjero. Este indicador ofrece pistas sobre la capacidad última de inserción de las sociedades.

En algunos países la distancia entre población nativa y población inmigrante tiende a mantenerse en el tiempo, la diferencia de resultados entre estudiantes nacidos en el extranjero y la primera generación de estudiantes ya nacida en el país de acogida es mínima, mientras que en otros se da una mejora notable entre ambas. En otras palabras, en unos países el hecho de ser de origen extranjero sigue pesando negativamente aun para la generación ya nacida en el país de adopción, mientras que en otros países nacer ya en el país de destino parece asegurar una mejora en los resultados educativos. Aparte de los modelos altamente exitosos de Canadá, Australia y en menor grado Nueva Zelanda destaca el Reino Unido por el gran salto que en el rendimiento de la primera generación ya nacida en Gran Bretaña que se aproxima mucho a la media nacional. Suiza, Francia, Suecia. México y Liechtenstein consiguen considerables progresos, pero en países como Alemania, los Estados Unidos, Austria, Noruega la diferencia entre ambos tipos de población de origen inmigrante es muy escasa. Sorprendentemente en los estados de Bélgica y Dinamarca los resultados son peores para los nacidos en esos países con origen extranjero que para los niños y niñas que han nacido en el extranjero. Hay que ser cauto con estas interpretaciones pues los flujos de migración han sido diferentes en cada país y varían con el tiempo (esto explicaría la peculiaridades de Irlanda o Letonia). En este sentido es pronto para afirmaciones concluyentes en el caso español, en cuanto a la efectividad del sistema educativo para integrar, ya que la población inmigrante ha crecido de forma muy rápida y ha aumentado considerablemente desde la fecha del estudio, 2003.

En todo caso países de la UE con un alumnado tanto o más heterogéneo que el nuestro no parecen resentirse de este hecho. Pero aunque fuese esta diversidad del alumnado la que está creando cierto desconcierto en nuestro sistema educativo, el aumento de la diversidad tuvo como origen real la escolarización universal efectiva a partir de la segunda mitad de los años ochenta¹⁵ y el alargamiento por dos años más del período de escolarización obligatoria hasta los dieciséis años¹⁶. Es decir fue previa al arranque del fuerte proceso inmigratorio que podemos tendrá lugar a partir de 1999. Igualmente las críticas a las posibles deficiencias del sistema educativo arrancan de mediados de los noventa. La afluencia de población inmigrante vino a consolidar y reforzar una diversidad y unos problemas ya presentes en nuestras aulas, basta repasar las cifras de idoneidad y graduación de los últimos diez años (datos MEC). En la serie de años comprendidos entre 1986-87 y 1996-97, el porcentaje de alumnos que estaba matriculado en el curso correspondiente a su edad (idoneidad) aumentó considerablemente en todas las edades de educación obligatoria, siendo mayor el crecimiento a las edades de 12 y 13 años y siendo menor a los avances a los 15 años. A partir de esa fecha, 1997, previa al despegue de la inmigración, se observa como los avances se ralentizan, especialmente si nos fijamos en los años clave de terminación de la enseñanza primaria, doce años, y en el segundo ciclo de enseñanza secundaria ya con quince años.

La incorporación de alumnado extranjero en España, que no empieza de forma significativa hasta el 2001, habría venido a reforzar una enorme diversidad dentro del alumnado, que independientemente de su origen, tiene más bien que ver con cuestiones sociodemográficas: niveles de renta, desventajas sociales, instrucción previa, etc... y las circunstancias en que su vida se articula en los países de acogida.

Si en el año 2001 la casi totalidad de países de la OCDE que contaban con una población escolar de origen inmigrante superior a la de España obtenían unos niveles educativos superiores la situación no había mejorado dos años después. En el año 2003 era todavía mayor el número países que incorporaban un mayor porcentaje de alumnado extranjero que España, y que además obtenían mejores resultados (gráfico 4). Nuestra posición no había mejorado y países con población escolar inmigrante en proporción superior a nuestro actual porcentaje del 6,5 % y con una diversidad de alumnado no inferior a la nuestra seguían obteniendo mejores resultados (con las únicas excepciones de Irlanda, Portugal y México). España no aparece porque nuestro alumnado extranjero en el curso 2002-03 era de 4,2 %, inferior a la de los países mostrados en la gráfica comparativa. La puntuación media de España en el PISA de ese año fue de 485, inferior a la de la mayoría de esos países mucho más étnicamente diversos. Si bien es cierto que algunos de estos países como Australia y Canadá tienen políticas migratorias selectivas que pudieran influir en las puntuaciones, escogiendo inmigrantes por afinidad lingüística o por sus conocimientos

¹⁵ LODE: LEY ORGANICA 8/1985, 3 JULIO. DERECHO A LA EDUCACION

¹⁶ LOGSE: LEY ORGÁNICA 1/1.990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

especializados, la mayoría de esos países exhiben poblaciones inmigrantes tanto o más variadas que la residente en España.

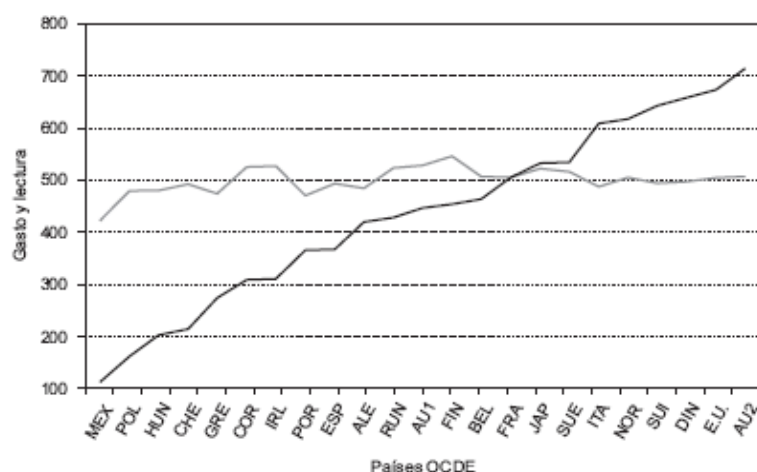
Si las claves de las diferencias en los resultados y en la integración de la población escolar entre los distintos países no residen fundamentalmente en el carácter foráneo de parte de su población escolar habrá que examinar más detenidamente las diferentes hipótesis que se consideran que afectan a los resultados escolares. Nos referimos a los niveles de gasto y a la organización de la enseñanza como posibles factores que puedan explicar las diferencias en el rendimiento escolar, tomando en consideración que consecuencias pueda tener las dinámicas educativas para la población escolar de origen inmigrante.

EL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

Este es el primer gran argumento que conviene examinar cuidadosamente. En términos genéricos puede afirmarse que el aumento de gasto en educación redundará en una mayor calidad de la enseñanza. Pero ésta es un aserto que debe ser cualificado.

Para niveles bajos de gasto público aumentos en la financiación del sistema educativo consiguen notables progresos, fundamentalmente a través de la extensión de la educación a un mayor porcentaje de la población. Pero una vez conseguida la escolarización universal, como es el caso de los países desarrollados, aunque mayores niveles de gasto redunden en mejores servicios educativos (ratios de alumno por profesor, modernas instalaciones, mayor rango de actividades, servicios complementarios...) no ha podido demostrarse una relación positiva con los rendimientos educativos (gráfico 8). La falta de influencia del gasto sobre los resultados parece difícil de asumir por los expertos pero ha sido reiteradamente constatada (Hanushek, 1997; Pérez Díaz y Rodríguez, 2003).

Gráfico 8: Gasto en enseñanza (% PIB) y comprensión lectora en los países de la OCDE.



Fuente: PISA 2000, OCDE

Esta circunstancia se ve corroborada aunque se tenga en cuenta además el diferente nivel de precios de cada país, lo que afectaría a la adquisición de recursos, deflactando el PIB y expresándolo en términos plenamente comparables en paridad de poder de compra (pps).

El caso español no es una excepción, entre 1970 y nuestros días ha disminuido a menos de la mitad la ratio alumnos/profesor y el gasto se ha casi duplicado, lo que vendría a suponer en la práctica que el gasto por alumno se ha cuadruplicado. El incremento de recursos no ha producido la elevación en el nivel de enseñanza que sería de esperar (González-Anleo, 2003: 188).

Un examen más refinado distinguiría entre gastos en educación y eficacia de los recursos educativos. El gasto por alumno no guarda relación con los resultados, como ha quedado contrastado en comparaciones internacionales e intranacionales, pero puede aducirse que el nivel de vida varía entre países, que los costes y la estructura de precios relativos de los recursos son diferentes, y que por tanto las comparaciones deberían basarse no en el gasto nominal sino cuantificando directamente los recursos empleados. Peter Lindert, profesor de economía en la Universidad de California y miembro de la Comisión Nacional de Investigación Económica de los Estados Unidos, llevó a cabo uno de los más extensos y detallados estudios comparativos de gasto social hasta la fecha¹⁷. La medición de recursos implicaría tener en cuenta todos los inputs en educación, incluyendo todas las infraestructuras y recursos materiales, más el tiempo dedicado por los profesores y la calidad de estos. Por razones prácticas se toman como indicadores de los recursos empleados la cantidad de tiempo del profesor que recibe cada alumno y la calidad de dichos profesores.

En cuanto al tiempo que se dedica a los alumnos, teniendo en cuenta que el número de horas de permanencia en la escuela es similar, la medida más empleada es la ratio de estudiantes por profesor. Esta ratio ha venido disminuyendo en todos los países de la OCDE, es decir el tamaño medio de las clases se ha reducido. Sin embargo estudios sobre el efecto que clases más pequeñas tienen en el aprendizaje muestran que una vez que las aulas llegan a 25 alumnos por profesor los beneficios de reducir aún más la ratio de alumnos son prácticamente nulos. Este es un umbral que han ido alcanzando numerosos países a partir de mediados de siglo veinte y por España en los noventa, una vez se hubo conseguido una escolarización plena. Como afirma Julio Carabaña (2004), puede haber aumentado la calidad de la escuela tras la gran inversión en infraestructuras y la disminución de las ratios alumnos/profesor¹⁸ pero ha permanecido igual la calidad de la enseñanza.

Tabla 1: Número medio de alumnos por profesor en enseñanzas no universitarias por titularidad del centro.

1991-92	18,1
1992-93	17,9
1993-94	17,5
1994-95	16,9
1995-96	16,4
1996-97	15,4
1997-98	14,9
1998-99	14,0
1999-00	13,4
2000-01	12,8
2001-02	12,5

Datos MEC

¹⁷ Growing Public, social spending and economic growth since the eighteenth century, 2004.

¹⁸ No confundir estas ratios con el tamaño del aula.

No sería suficiente con cuantificar el tiempo que se dedica por alumno, habría que considerar la calidad-productividad de las horas que dedica el profesorado. Puede argüirse que un profesorado que dedique más horas a la enseñanza en el aula en detrimento de un menor tiempo para la preparación de dichas clases rendirá menos. Inversamente, docentes con pocas horas de contacto con los alumnos pueden en teoría, ofrecerlas de mejor calidad y aumentando el beneficio educativo de sus alumnos. Para comparar el elemento motivacional y la calidad del profesorado pueden emplearse los salarios del profesorado. Pues bien tanto en número de horas lectivas como en niveles salariales (en paridad de poder de compra) o en condiciones laborales, los maestros y profesores españoles están entre los mejor situados de Europa. Un tercer indicador de calidad del profesorado sería el índice de escasez de enseñantes recogido por la OCDE en los informes PISA. Este índice es fruto de la preocupación por reclutar y mantener un cuerpo docente altamente cualificado. Mide qué porcentaje alumnos de quince años ven retrasada o afectada su educación por la falta de profesorado o la inadecuación del mismo. España destaca por no tener mostrar ningún déficit de profesorado, sino todo lo contrario, por lo que el índice toma en nuestro país valores negativos.

Si las hipótesis basadas en las carencias de recursos del sistema educativo se revelan insuficientes para explicar los bajos rendimientos escolares habrá que volver la vista a como se organizan estos recursos.

LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Una vez que, a pesar de intentos en contra, ha sido imposible establecer esa relación causal entre gasto y niveles de calidad de la enseñanza en los sistemas educativos de las sociedades avanzadas, nos quedan como líneas de trabajo examinar la organización de la enseñanza y analizar sus efectos en los procesos y resultados educativos. Los tres grandes aspectos a analizar conciernen la organización del alumnado, de los contenidos y de los colegios.

Fijémonos primero en el encuadramiento de los estudiantes dentro del sistema educativo. La progresiva inclusividad de la escolarización está intrínsecamente ligada a los procesos democratizadores, a la adquisición de derechos políticos por capas cada vez más amplias de la población a lo largo de los siglos XIX y XX. La educación como gasto social supone una transferencia de recursos entre sectores de la población, en la que los costes y los beneficios, en términos económicos, están desigualmente repartidos. Al principio una educación reservada a las elites fue ampliándose a sucesivas capas de población conforme estas adquirían peso político en los gobiernos municipales, regionales y finalmente nacionales. Hoy en día el abandono del sistema escolar universal obligatorio es impensable en términos éticos, económicos y sobre todo políticos. El debate en torno a la calidad versus la cantidad de estudiantes es también una falsa polémica. La exclusión de estudiantes o reducción de su permanencia en los sistemas de formación en aras de un supuesto beneficio para los alumnos con mejores resultados es una falsa polémica. Calidad y

cantidad son objetivos compatibles, de hecho los sistemas educativos que obtienen las medias de resultados más elevados lo consiguen no sólo con establecimientos docentes de alta calidad, caso de Estados Unidos, sino simultáneamente asegurándose que el nivel de instrucción favorece a toda la población evitando grupos de excluidos, casos de Canadá, Australia, Bélgica, Dinamarca, Suecia, todos ellos con medias muy superiores a los Estados Unidos.

Asumida la universalidad de la educación se plantea el reparto de los alumnos dentro del sistema educativo, la cuestión de los itinerarios y la promoción automática. La gran controversia en torno a la distribución del alumnado en la escuela vino arrastrada por la promoción automática de curso, el mantenimiento del niño o niña en su grupo de edad, y en el caso de los alumnos inmigrantes su incorporación a clases normalizadas. La ‘comprensividad’ en el aula, como se denominó en la literatura experta anglosajona, encontró su justificación empírica a partir del Informe Coleman de 1966, y a pesar de las objeciones en su contra no ha podido ser impugnada. A la hora de discutir la idea de segregar a los alumnos inmigrantes conviene reseñar aquí que jamás se plantearía poner aparte a nuestros propios alumnos rezagados y que, la evidencia estadística, disponible al menos desde dicho Informe Colemann de 1966, apunta a que los alumnos retrasados se benefician sin perjudicarlos de compañeros de nivel más alto. Éste es el gran argumento a favor de la comprensividad en el aula. Al respecto comenta Julio Carabaña que “resulta al menos curioso que cuando se trata de alumnos autóctonos se proclame que la mezcla favorece a los retrasados y que cuando se trata de inmigrantes se subraye que perjudica a los adelantados” (Carabaña, 2004). Las pruebas internacionales muestran que el mantenimiento del niño con su grupo de pares no es un factor que afecte de forma estadísticamente significativa a los resultados, y todavía no ha sido posible establecer ninguna peculiaridad española que nos distinga de otros países de nuestro entorno para justificar una discriminación entre alumnos autóctonos y alóctonos. Sólidamente anclada en las sociedades del bienestar más avanzadas y con ninguna desventaja para la calidad de la enseñanza, la comprensividad ha ido extendiéndose sucesivamente a mayor número de países, y es del todo improbable una reversión acentuada a estructuras más segregadoras.

Si las causas no están exactamente dentro de las aulas quizás podamos encontrarlas a una mayor escala en el contenido curricular o entre centros escolares. De vez en cuando resurgen periódicas controversias sobre los contenidos de la educación, resintiéndose de la proliferación de principios y objetivos que pretenden cumplirse a través de la enseñanza, o de disparidades territoriales de los planes de estudio. En la praxis la creciente globalización y competitividad imponen currículo cada vez más uniformes y las divergencias no pasan de ser superficiales.

Atendiendo a las diferencias entre centros, en nuestro país existen tres sistemas de enseñanza por la titularidad, financiación y organización: la enseñanza privada, la concertada y la pública. Existe el argumento que acusa a la enseñanza privada (concertada, esto es de titularidad no estatal pero financiada con fondos públicos) de no asumir su carga de responsabilidad en detrimento de la escuela pública. La desigual distribución de los escolares de origen inmigrante entre centros públicos y privados es evidente a partir de los datos de escolarización del alumnado de

origen extranjero según titularidad de los centros (tablas 2 y 3 expresan de forma diferente esta realidad, la primera mostrando la proporción de alumnado extranjero en centros públicos y privados por nivel de enseñanza, y la segunda comparándola con la distribución del total de la población escolar).

Tabla 2: Porcentaje de alumnado extranjero por enseñanza y titularidad

	Total	Centros Públicos	Centros Privados
Total	6,5	7,8	3,7
E. Infantil	5,8	7,4	3,0
E. Primaria	8,1	9,9	4,4
E. Especial	6,2	7,6	4,6
E. S.O.	6,7	8,1	4,0
Bachillerato	3,0	3,4	1,8
F. P.	3,7	3,8	3,5

Fuente: datos MEC, cifras avance del curso 2004-05

Se comprueba como efectivamente los menores inmigrantes están escolarizados en centros públicos en mayor proporción que la que correspondería si atendemos a su presencia global en el sistema educativo. Así por ejemplo si en la educación secundaria obligatoria (E.S.O.) el total de población de origen inmigrante en las aulas es del 6,7 % esta proporción es mayor en los centros de titularidad pública, un 8,1 %, que en los de titularidad privada, un 4,0 %. Para las diferentes enseñanzas preuniversitarias (infantil, primaria, especial, secundaria, bachillerato) salvo la formación profesional la presencia de alumnado inmigrante es mayor en el sistema público que en el privado. Para el conjunto de enseñanzas preuniversitarias el alumnado extranjero, 6,5 % del total, representa el 7,8 % de los alumnos en la escuela pública y el 3,7 % en la privada.

Existen factores que explican este desigual reparto del alumnado extranjero. En primer lugar está la propia distribución geográfica de la población inmigrante, ya que gran parte de la población inmigrante reside en zonas de rentas más bajas donde los niveles de renta son también menores y existe menor presencia de instituciones educativas privadas. Esta misma desigual y a veces muy concentrada distribución geográfica implica que ni todos los centros públicos acogen su cuota de inmigrantes ni todos los centros privados la incumplen. A la segregación residencial se añade el factor socioeconómico de una inmigración de marcado carácter económico, es decir de ingresos más bajos que los de la media española. Ese efecto renta empuja hacia la enseñanza estatal. Los hijos trabajadores españoles no cualificados van en un 80 % a centros públicos, en el caso del alumnado extranjero su presencia es también similar, del 81,6 % en los centros públicos (datos avance del MEC del curso 2004-05). Sería otra razón que se contrapondría a una supuesta discriminación por razón de cultura u origen sino que más bien explicaría esa distribución debido a causas económicas. Por último, otro factor adicional que podría pesar en esa menor presencia inmigrante en los centros privados es el carácter confesional de muchos de ellos, que llevaría a su evitación por parte de familias de adscripción a otras convicciones morales o religiosas.

Tabla 3: Distribución del total del alumnado y del alumnado de origen extranjero según titularidad del centro, curso 2005-06.

Titularidad de los centros	Población escolar	
	global	extranjeros
pública	64,9	81,43
privada	35,1	18,57
TOTAL	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEC

Remediar esta distribución no es tarea fácil, si se quisiera corregir la alta proporción de población escolar de origen inmigrante en algunos centros habría que tener en cuenta que está causada frecuentemente por la concentración de población inmigrante en determinados núcleos o barrios, de manera que modificarlo podría demandar que alumnado de origen inmigrante asistiese a centros más alejados de su lugar de residencia, lo que a su vez podría requerir garantizar el transporte escolar.

De todas formas, dejando aparte la conveniencia de una distribución más proporcionada del alumnado inmigrante entre centros públicos y privados, ya hemos comprobado que esta distribución no explica los medianos resultados que se obtienen en el conjunto del sistema educativo. Más aún centrarse en este aspecto equivaldría a responsabilizar falsamente a la población escolar de origen inmigrante de nuestros pobres resultados lo que contribuiría a su estigmatización. Esto abre las puertas a lo que se denomina profecía autocumplida. En ese caso los padres con más medios y recursos huirían de los centros con población inmigrante concentrando a los alumnos, no más dotados pero sí con mejores medios, en unos centros, abandonando otros a los que asistiría una población con menos recursos todavía, agudizando las diferencias entre ambos.

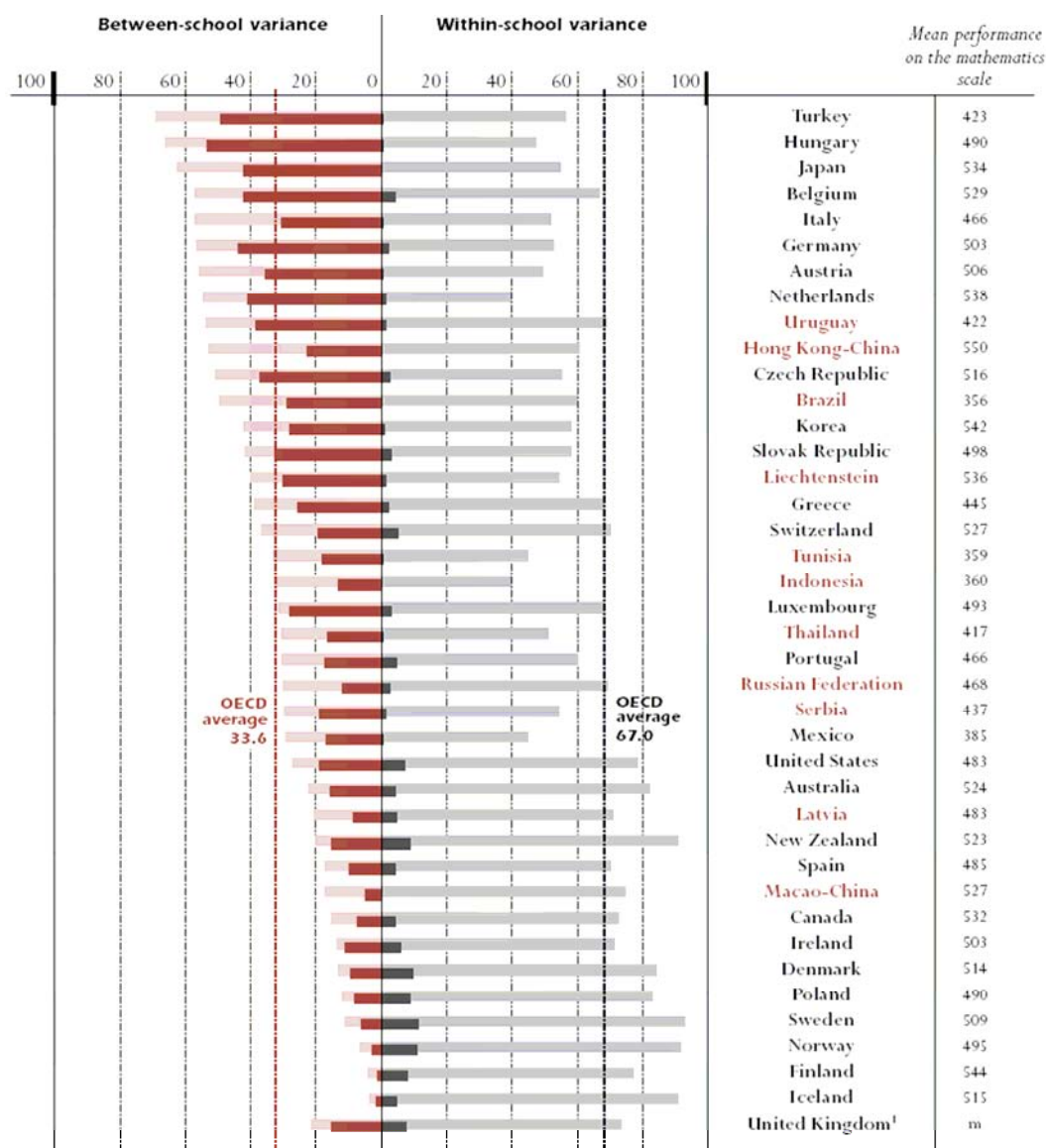
Consecuentemente no se encontrará respuesta satisfactoria en el ámbito de la disputa enseñanza estatal – enseñanza privada. La proporción de ambas varía ampliamente en los países de nuestro entorno atendiendo a sus propias circunstancias históricas. En España durante los últimos veinticinco años la enseñanza privada ha descendido en cinco puntos, y aún en mayor grado disminuyeron los recursos (aulas y profesores) de esa enseñanza privada. Las ratios son más favorables a los centros estatales, en el curso 1995-96 había 16 alumnos por profesor en la pública y 21 en la privada, en 2002-03 las ratios eran respectivamente 20 y 24, para el presente curso de 2005-06 siguen siendo favorables a la enseñanza pública (datos MEC).

La OCDE también mostró su preocupación por esclarecer cuáles son las diferencias atribuibles a las características específicas de los centros de enseñanza que los diferencian unos de otros, independientemente de que sean públicos o privados, y cual es el grado de variabilidad dentro de los distintos centros.

El gráfico nº 5, que se muestra a continuación, sintetiza toda esta información. Las barras del lado izquierdo indican cual es la varianza que se debida a la asistencia de los alumnos a uno u otro centro. En España las diferencias de resultados que se obtienen por atender un determinado centro son muy pequeñas, sorprendentemente próximas a las de los países escandinavos. La barra más oscura indica además que esas diferencias no son producto directo de la escuela sino que en su mayor parte se deben al diferente nivel socioeconómico de los alumnos que estudian en cada escuela. Hay otros países europeos en que atender una u otra escuela si es mucho más determinante para los resultados, casos por ejemplo de Hungría, Bélgica, Italia, Austria, Grecia... pero no es el caso de España. En España las diferencias de resultados entre centros son inferiores a la media de la OCDE. Esto además se superpone a que los resultados medios son más mediocres y, una vez considerados factores socioeconómicos no puede achacarse demasiada responsabilidad en la

diferencia de resultados a la diversidad de centros educativos. Si examinamos las diferencias entre alumnos que acuden a un mismo centro, representado en las barras de la columna derecha, vemos que éstas son similares a las que por término medio existen en la OCDE. Entre nuestro alumnado no tiende a haber grandes diferencias en cuanto al rendimiento medio, bien por encima o por debajo. En otras palabras existe relativa homogeneidad también dentro de nuestros centros. Ni existen grandes diferencias entre centros escolares, ni en los centros escolares hay grandes diferencias de rendimiento entre los alumnos si atendemos a comparaciones internacionales.

Gráfico 5



Respuesta demasiado baja para asegurar comparabilidad.

Fuente: base de datos PISA OCDE 2003.

En países con más fuertes tradiciones igualitaristas como los escandinavos las diferencias entre centros son mínimas pero las diferencias dentro de cada centro son mayores entre los alumnos.

Estos datos nos devuelven a la realidad de la escuela española, un sistema que no provoca grandes diferencias entre estudiantes pero cuyos resultados son mediocres, y lo serán más aún para los sectores más desfavorecidos, entre ellos los inmigrantes. Por término medio la población inmigrante parte de menores recursos, y es en este sentido, al fallar la escuela como mecanismo real de promoción e integración, y no por efecto de ninguna discriminación, como puede originarse un fenómeno de progresiva exclusión de la población de origen inmigrante, fenómeno que tendería a perpetuarse. Uno de los síntomas más graves está en nuestras bajas tasas de educación postobligatoria, en lo que ya sí es una indicación de dualización real del sistema educativo¹⁹. Superada la etapa de escolarización obligatoria tenemos por un lado un muy considerable segmento de la población escolar que continúa estudios superiores y largos años de permanencia en el sistema educativo, hasta situarnos entre los países con más alta proporción de población universitaria, pero en el otro fiel de la balanza existe un gran porcentaje que no continúa apenas estudios una vez concluida la educación obligatoria, lo que caracteriza específicamente nuestro sistema educativo. Son muy pocos los que acabada la formación secundaria obligatoria y no entrando en la universidad, reciben algún tipo de formación post-obligatoria. En otras palabras la educación post obligatoria no universitaria es anómalamente escasa en comparación con el resto de países europeos avanzados.

EL CONTEXTO ESCOLAR COMO EL LUGAR DE LAS DESIGUALDADES ESCOLARES

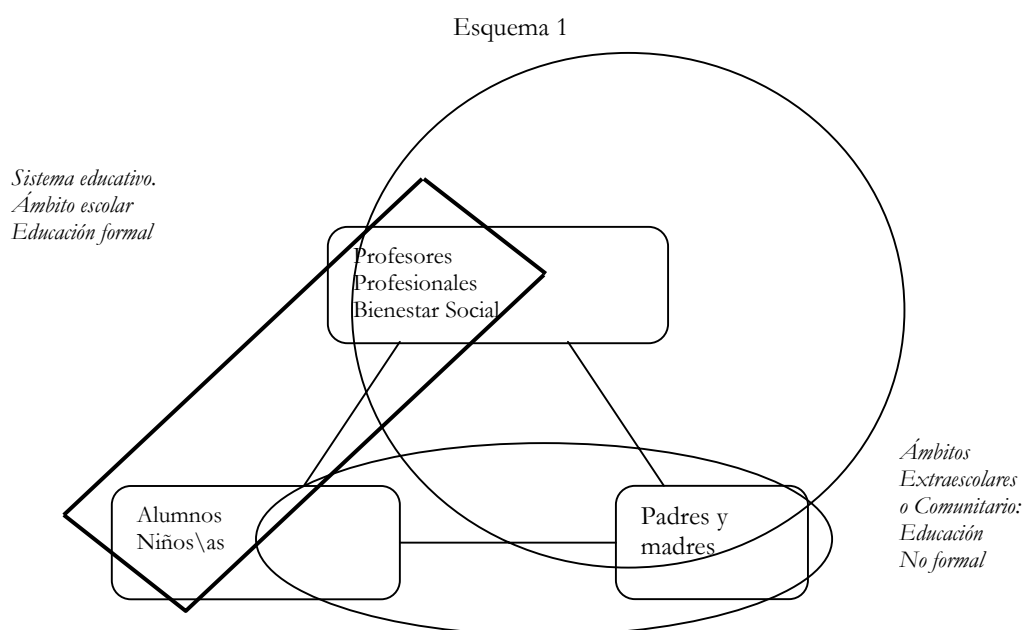
Si por un lado nos encontramos con la perentoria urgencia de mejorar los resultados educativos simultáneamente está la conveniencia de evitar la exclusión de los segmentos más débiles de la población escolar. Aquí radican los riesgos, gran parte de la población escolar de origen inmigrante está dentro de las capas sociales menos favorecidas económicamente. Si la escuela no funciona, lo que inicialmente pudo tener un origen socioeconómico, la situación más precaria de la población inmigrante, puede transformarse en una exclusión social real ante la falta de oportunidades de partida y la falta de recursos adquiridos en el proceso educativo. La perpetuación de esta situación entre generaciones puede dar lugar a la estigmatización de sectores de población en razón de su origen, aunque este sea cada vez más lejano en el tiempo, y llegar a atribuirse a factores 'étnicos'.

A lo largo de estas líneas hemos sucesivamente descartado algunos elementos explicativos fundamentales, lo que no quiere decir que no ejerzan alguna influencia, pero a los que en todo caso no les pueden ser achacados la responsabilidad de los problemas actuales del sistema educativo. Aunque no se han podido desarrollar con la profundidad que sería necesaria ya que el enfoque de este artículo es otro, el lector puede profundizar en los argumentos en la sucinta bibliografía expuesta al

¹⁹ Fracaso escolar (no titulación en ESO) del 29,9 % y abandono temprano (personas entre 18 y 24 años sin secundaria superior y que no estudia en la actualidad) del 30,8 %.

final de este artículo. Si no es cuestión de origen, lengua o cultura, ni de simple gasto público en educación, ni de las cuestiones organizativas analizadas, queda todavía en pie la búsqueda de las causas de las posibles deficiencias de nuestro sistema educativo, y por ende de su éxito o fracaso en relación a la nueva población escolar, que como hemos visto, viene caracterizada por su enorme variedad, de la que la población de origen inmigrante no es más que un aspecto más. En palabras de José Antonio Mariana, no puede utilizarse el tema de inmigración en la escuela como una coartada. Llegados a este punto hay que volver a plantear si el problema principal sea la “diferencia” o la “pobreza”, si las diferencias están más fuera de la escuela que dentro, cuáles sean los mecanismos sociales y qué parte de los sistemas de nuestro estado del bienestar social puedan estar mostrándose inadecuados.

Si no ha sido posible encontrar factores explicativos exclusivamente dentro del sistema escolar será necesario ampliar el análisis más allá de la pura lógica interna de las instituciones educativas y adentrarse en su entorno más inmediato, en lo que podemos denominar conjunto del entramado educativo. Sería reduccionista asimilar la educación a sistema educativo. Podemos representar de forma esquemática los procesos y ámbitos educativos de la siguiente manera:



Cualquier experto en educación, y la mayoría de los profanos, reconocerá que el sistema formal de educación, la escuela, explica sólo una parte de los resultados escolares del alumno. Pero es que además en un sistema educativo tan homogeneizado como el nuestro, las variables explicativas de la disparidad de resultados caen aún más acusadamente fuera del ámbito puramente escolar. Desde la constatación de la no relación entre gasto y rendimiento escolar se puede tildar de fútil el centrar el debate en cuestiones de gasto en educación cuando no es una mera cuestión de recursos escolares. Pero la realidad es que no se puede tener identidad desde la marginalidad y se trata de una población afectada por procesos de exclusión individual, laboral y residencial. Su

aglutinación en determinadas zonas o barrios presionando unas demandas concentradas de algunos recursos y dispositivos para los que no estaban preparados los dispositivos previamente existentes. Su adscripción a los sectores más débiles y precarios de la economía. Su anomia personal ante nuevos valores, costumbres y formas de organización social, ante las tensiones que suponen su esfuerzo de integración en su nueva sociedad y la falta de recursos no sólo económicos sino afectivos y emocionales durante este proceso. El cambio de los roles personales y de las dinámicas familiares y los conflictos abiertos o solapados que esto genera. Es esta falta de recursos de la población inmigrante, que es extensible a otros ámbitos no exclusivos de inmigrantes, lo que puede afectar seriamente su integración escolar. Aunque no siempre la familia inmigrante, independientemente de los modelos familiares concretos de que se trate, tiene un nivel formativo bajo, por el contrario no es raro que tengan estudios superiores, ni siempre ocupan los peores nichos laborales, sin embargo casi todas coinciden en la carencia de recursos de distintos tipos, medios que están estrechamente ligados con los procesos educativos de sus hijos e hijas. Recursos que unas veces son de naturaleza material, como la posibilidad de atender a clases y academias privadas, la posesión de bibliotecas u otros materiales educativos en las casas, difíciles de disponer para personas que están asentándose en un país, y recursos inmateriales que van desde la escasa cualificación profesional de los padres a la falta de tiempo que prestar a sus hijos debido a sus condiciones laborales.

Obviamente las consecuencias de un regular funcionamiento de la escuela son dispares en unos casos y otros. Mientras que la población con mejores recursos sociales y económicos es capaz de complementar las actuaciones escolares y prestar un mayor apoyo a sus hijos/as, la población con menos medios depende en mucho mayor grado de los medios públicos a su alcance. Una educación universal pública gratuita que no es capaz de proporcionar la suficiente calidad en sus resultados falla en mucha mayor medida a los que poseen escasos medios privados, y por ende con escasos otros medios de promoción social, amenazando con condenarlos a los más bajos escalones de la pirámide social.

A este respecto resulta interesante comprobar como los noventa presenciaron la consolidación de importantes cambios sociales (estructuras familiares, trayectorias de vida, expectativas laborales...) a los que se sumaron los generados por el proceso migratorio que empezaban a despuntar al final de la década, cambios que se aceleraron con el cambio de milenio. Mientras tanto el porcentaje del PIB español destinado a protección social disminuía, pasaba del 24 % en 1993 al 20,2 % en el 2002, agrandando las diferencias con el resto de la UE. Si en 1993 nos separaban 3,7 puntos de la Europa de los Quince, en el 2002 eran 7,8 puntos. La posición de España en el ranking en gasto social no varía mucho si en vez de porcentajes del producto interior bruto tomamos como referencia la paridad de poder de compra (pps) para eliminar las distorsiones debidas a las diferencias de precios entre países.

Es posible observar estas diferencias centrándose específicamente en los capítulos que más estrechamente pueden estar unidos a los procesos educativos, siendo en ellos donde todavía más

fuertemente resaltan las diferencias con nuestro entorno. Aún teniendo en cuenta que el gasto en protección social en España está por debajo de la media, 20,2 % del PIB español frente a una media del 27,7 % para la Europa de los 25, donde las diferencias se hacen abismales es justamente en algunos de los capítulos que pueden afectar especialmente a la educación (tabla nº 2): el gasto en infancia y familia y el gasto en exclusión social²⁰. Si por término medio los países de la Unión Europea destinan el 8 % de su PIB a la protección de la infancia y la familia, España es, de todos y con diferencia, el que menos gastaba en esta área, el 2,6 % en el 2001, solamente Italia se le aproxima con un 4,1 % y también Holanda pero ya aproximándose el doble, 4,4 %. En definitiva se trata de menos de la tercera parte de lo que se destina de media en la UE. Algo parecido pero en menor grado sucede con el gasto en exclusión social²¹, del 1,7 % del PIB español frente al 3,5 % de media comunitaria. Centrándonos la evolución del gasto en protección a la infancia y familia de 1995 al 2003, se constata como España era el país que menos porcentaje del PIB destinaba a este capítulo en el 1995, y que ocho años después, tras la ampliación de la UE, seguía en último lugar en este particular ranking.

Tabla 2: Distribución del gasto social por función. 2001

	Old age and survivors	Sickness/ health care	Disability	Family / Enfants	Unemployment	Housing and social exclusion
EU-25	46.2	27.9	8.2	8.0	6.2	3.5
EU-15	46.1	28.0	8.0	8.0	6.3	3.6
BE	44.1	24.7	9.3	8.7	11.6	1.6
CZ	42.5	34.6	8.5	8.2	3.1	3.3
DK	38.0	20.3	12.5	13.3	10.0	6.0
DE	42.5	28.7	7.8	10.4	8.2	2.5
EE	42.6	31.0	7.8	14.6	1.3	2.7
EL	51.4	25.8	5.0	6.7	6.0	5.1
ES	45.3	30.0	7.6	2.6	12.9	1.7
FR	43.7	29.2	6.0	9.5	7.1	4.4
IE	24.4	42.2	5.1	14.4	8.5	5.3
IT	62.3	26.1	5.7	4.1	1.6	0.3
CY	:	:	:	:	:	:
LV	56.4	19.1	9.6	10.1	3.6	1.3
LT	47.4	30.0	8.8	8.3	1.9	3.5
LU	37.5	25.2	14.7	16.0	3.4	3.2
HU	42.4	27.5	10.3	12.9	3.4	3.5
MT	53.8	25.5	6.1	6.5	6.0	2.0
NL	41.8	30.4	11.5	4.4	5.0	6.8
AT	49.9	25.3	7.8	10.5	4.9	1.6
PL	55.2	19.2	13.3	7.8	4.3	0.2
PT	45.8	31.3	12.3	5.6	3.6	1.3
SI	45.5	31.4	8.7	8.9	3.7	1.8
SK	38.2	35.0	8.1	8.2	3.6	6.8
FI	36.6	24.5	13.7	12.1	9.8	3.3
SE	40.0	26.9	13.3	9.7	5.7	4.3
UK	46.3	27.6	9.3	6.8	3.5	6.4
IS	30.6	38.5	13.6	13.0	1.5	2.9
NO	30.5	34.5	16.5	12.8	2.6	3.1
CH	50.8	25.9	12.8	5.0	2.4	3.1

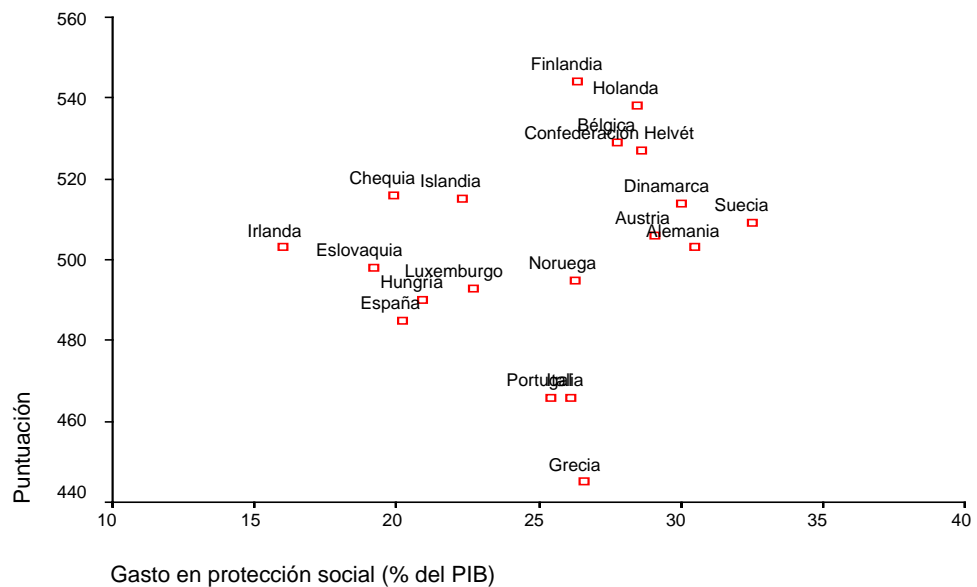
Así mientras se ponía el énfasis en el refuerzo de la comunidad escolar en su sentido más amplio, y se propugnaba la intensificación de la presencia de la escuela en la sociedad la realidad se

²⁰ La atención prestada a los menores y a la mujer es muy destacada en esta área.

²¹ Eurostat nos proporciona el gasto conjunto de vivienda y exclusión social, pero hemos de considerar que el gasto público en vivienda en nuestro país es ínfimo.

obstinaba en demostrar la endeblez de la comunidad educativa. Se puso en marcha un sistema que presuponía la existencia de instrumentos de coordinación y participación de la escuela con su entorno que no revestían de la suficiente solidez. Los síntomas estaban por doquier, la escasísima participación en los consejos escolares, el laxo control del absentismo, la dificultad de encontrar equipos directivos en los centros, el cansancio y frustración de un profesorado que se sentía inerme, las falta de alternativas disciplinarias de carácter pedagógico, la descoordinación entre las familias y los centros, cuando no hechos más graves como la aplicación en algunos centros, no necesariamente privados, de medidas abiertamente contrarias a la ley como está siendo una selección y clasificación solapada de los alumnos por aulas.

Gráfico 6: Gasto en protección social y resultados escolares.



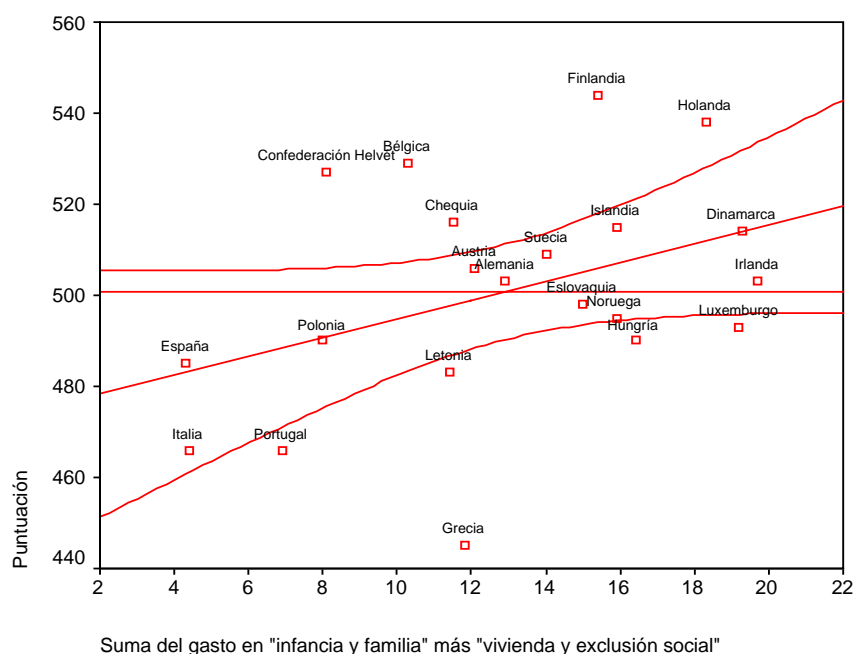
Los gráficos siguientes relacionan los rendimientos escolares con el gasto en protección social. En el gráfico nº 6 se muestra el porcentaje del PIB en protección social²². Si restringimos el análisis del gasto al destinado a protección de “infancia y familia”, gráfico nº 7 se engloba el gasto en “infancia y familia” más el gasto público que se realiza en “vivienda y exclusión social”. En el primero de ellos se advierte que todos los países de la UE que dedican un porcentaje de su PIB por encima de la media comunitaria tienen asimismo superiores puntuaciones/rendimiento escolar que la media. Por el contrario la mayoría de países que destinan menor proporción del PIB a protección social obtienen peores resultados. Llama la atención los casos de Portugal, Italia y Grecia, que estando próximos en sus niveles de gasto a la media comunitaria muestran resultados mucho peores de lo que cabría esperar. Esta paradoja se despejaría al comprobar que este aparentemente fuerte gasto en protección social esconde fundamentalmente gasto en pensiones, en

²² Según metodología EUROSTAT el gasto en protección social engloba los siguientes capítulos: pensiones (jubilación, viudedad, incapacidad), gastos en salud, gasto en infancia y familia, desempleo, y gasto público en vivienda y exclusión social.

mucha mayor medida que en el resto de los países. Consecuentemente el porcentaje del PIB que estos países destinan a protección social si excluimos el gasto en pensiones es notablemente inferior a la media comunitaria, con lo que sí caerían en línea con sus pobres resultados educativos.

En el gráfico nº 7, en que se recoge el desembolso en “infancia y familia”, al que agregamos las cantidades que los países destinan al capítulo de “exclusión social” y “vivienda”, es decir la parte más ‘social’ del gasto en protección social, esta relación parece todavía más clara.

Gráfico 7: Gasto en “infancia y familia” más “vivienda y exclusión social” y rendimiento escolar²³.



Fuente: elaboración propia a partir de datos Eurostat y PISA.

El gráfico nº 7 muestra en el eje de abscisas el porcentaje del PIB destinado a infancia y familia más el que destinan a vivienda y exclusión social, el eje de ordenadas refleja los resultados de las pruebas educativas evaluadas por el PISA 2003. La línea de 500 puntos representa la puntuación media de los países de la OCDE. Finalmente se muestra la recta de regresión entre ambas variables, gasto en protección social y resultados.

Estos resultados son otra manera de corroborar que el diagnóstico que hizo la LOGSE, y que a pesar de la alharaca también han mantenido en sus líneas básicas la defenestrada LOCE y la inmediata LOE²⁴, de necesidad de coordinar al conjunto de la comunidad escolar, sigue siendo válido. Entonces, como ahora, la clave seguirá estando en lograr el buen funcionamiento de ese ámbito extraescolar de manera que pueda reforzar el sistema educativo y, en último término la

²³ Coeficiente R= 0,396. Significación= 0,075. Las líneas superior e inferior recogen los casos dentro de un intervalo de confianza del 95 % respecto a la línea de regresión.

²⁴ LOCE: Ley Orgánica de Calidad en la Educación. LOE:Ley Orgánica de Educación. Para una visión más pormenorizada de la continuada entre LOGSE, LOCE y LOE véase el artículo de Julio Carabaña *Una nueva ley de educación. De males inexistentes y remedios ineficaces* en Claves de Razón Práctica nº 159 pags.26-35.

cohesión social. Se trata de poner el acento en la parte desatendida del conjunto educativo y dejar de dar vueltas de tuerca a sólo una parte del mismo, la escuela.

Los recursos que favorecen el aprendizaje están o faltan en, las familias, los municipios y la sociedad. No podemos esperar que la población de origen inmigrante mejore su situación económica de forma radical a corto plazo, a priori la movilidad social intrageneracional es menor que la intergeneracional, serán en todo casos sus descendientes los que, dependiendo en gran parte del resultado de los procesos educativos, pasen a integrarse en mayor o menor medida a la sociedad española. Por otra parte hemos visto que no son de esperar grandes cambios en los resultados a través de modificaciones dentro del sistema educativo exclusivamente. La mejor esperanza radica en un incremento de los sistemas de protección social que guarden relación con el funcionamiento de la comunidad escolar. Es perentorio el refuerzo de los derechos sociales de los inmigrantes, pero no sólo de los inmigrantes sino de todas las personas, españolas o no, residentes en nuestro país. La consecución de verdaderos derechos subjetivos que tengan su contraprestación en servicios exigibles relacionados con la cultura y la promoción social. Frente al otorgamiento de ventajas de corte liberal como reducciones fiscales, alternativas de elección de centro o similares, que poco beneficiarán a los individuos y familias más desfavorecidas, sino que más bien pueden generar nuevas desigualdades sin atajar los problemas, se ha de crear la suficiente infraestructura pública (bibliotecas, escolares o no, acceso al aprendizaje de idiomas, a las nuevas tecnologías de la información, deportivas, etc) y garantizar los derechos y servicios que permitan al individuo y la comunidad favorecerse de ellas. Como recientemente ha mostrado la inquietud de la Comisión Europea la garantía y rapidez en el acceso a los recursos es un factor determinante si quiere evitarse la exclusión social²⁵.

El sistema educativo, volcado en la preparación académica y principalmente en el aprendizaje formal, no puede responsabilizarse de todos los elementos que afectan al aprendizaje de sus alumnos. La escuela por ejemplo, no está preparada para dirimir los conflictos intergeneracionales, entre padres e hijos, que no tienen su origen en una específica problemática escolar. Tampoco puede tener un papel primordial en la relación que las familias, padres e hijos, mantienen con la comunidad en su conjunto. Es aquí donde deviene más importante que nunca la solidificación de lo que en Europa se denomina cuarto pilar del estado del bienestar. La consolidación de unos servicios sociales o servicios comunitarios mucho más allá de su papel asistencial, como garantizadores de derechos y prestaciones, que generalicen el pleno acceso a los sistemas de protección social y los recursos públicos asegurando la coordinación real y efectiva de los sistemas de protección social y la participación de todos en pie de igualdad. En suma esto vendría a suponer la equiparación a los países más avanzados de nuestro entorno.

²⁵ Proyecto Europeo COESO (2004-05): *La influencia de la información en la lucha contra la exclusión social desarrollado dentro de los Planes de Acción Comunitarios de la UE..*

La contrapartida no es otra que permitir el adecuado funcionamiento del sistema educativo aliviándolo de funciones para las que no está preparando y reforzando otras en las que sí es importante su intervención. El éxito escolar individual descansa en la interacción entre los profesores, los padres y los alumnos. Mientras que el ámbito de la educación formal puede ser suficientemente atendido por el sistema educativo, el ámbito extraescolar, de educación no formal englobado dentro del espacio comunitario, escapa al mismo, y sólo puede ser satisfecho desde unos adecuados sistemas de bienestar. Los derechos y servicios sociales son el engarce, el eslabón que todavía está a medio forjar y financiar, entre la escuela y la sociedad, conectados con la escuela pero siendo su ámbito diferente y centrado en la satisfacción de los derechos sociales individuales, la convivencia familiar y el bienestar dentro de la comunidad, en suma en el funcionamiento del estado del bienestar y por ende en el bien común.

Podemos reflexionar en torno al municipio como ámbito ideal de actuación porque en él transcurre la vida del individuo y se vertebran sus diferentes inquietudes, económicas, sociales, culturales y políticas. Permite además una adaptación de las prestaciones y servicios públicos a las circunstancias y necesidades locales, lo que favorece la libertad del individuo siempre que se garanticen sus derechos sociales. No hay que olvidar que frente a la etiqueta uniformadora de población de origen inmigrante se encuentran multitud de casuísticas en las que un mismo traje no vale para todos. Atribuir al sistema educativo funciones de incorporación o integración social no significa tan sólo sobrecargarlo sino también en cierta medida menoscabar el desarrollo y conclusión del sistema de servicios sociales que se hace necesario que complemente al sistema educativo²⁶. Hay que ser cauto en los elementos que se introducen en una educación obligatoria universal²⁷. Sería pues más idóneo dejar ciertas prestaciones y servicios, aunque íntimamente relacionados con la formación, fuera aunque en íntima conexión con la escuela permitiendo a los padres y alumnos gozar de libertad de elección pero siempre que al mismo tiempo se oferten y garanticen estas prestaciones.

Los resultados educativos, tanto en su vertiente académica como en la de la educación no formal, no dependen exclusivamente de los profesores, de los alumnos o de los padres, sino de las expectativas, orientación y compromiso entre estos tres actores²⁸. Hasta ahora ha sido imposible revelar diferencias de importancia en el eje profesores-alumnos, el sistema educativo, en comparación con países más exitosos en el plano académico. Son las relaciones de la escuela con su entorno, lo que en el gráfico se mostraba como eje profesores-familias, y la propia situación de la

²⁶ La libertad de elección individual sí puede ejercerse en la utilización voluntaria de otros sistemas siempre y cuando se encuentren disponibles.

²⁷ Como afirma Julio Carabañana (2004) difícilmente financiará Marruecos la lengua materna de la mayor parte de los inmigrantes marroquíes, que es el bereber.

²⁸ Como ha insistido y probado en la práctica Jaime Escalante, un profesor de Estados Unidos cuyos logros con alumnos inmigrantes y/o en situación de desventaja social han sido legendarios, llegando a engrosar sus alumnos las filas de las mejores universidades del país.

población inmigrante, el eje padres hijos (familia) y la inserción de estos en la sociedad en que conviven (comunidad), donde radica la particularidad y debilidad del caso español.

Según este diagnóstico las medidas más urgentes pasarían por reforzar las medidas de protección social, que fomenten el apoyo a la familia y refuercen su relación con los ámbitos formales e informales de la educación. Esto sólo podrá plasmarse si garantizan unos servicios de bienestar universales de calidad. Sólo entonces, en la medida en que la escuela es apoyada externamente, será posible esperar una mejora en sus resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramovici, G. (2005) Social protection in the European Union. Statistics in focus. EUROSTAT.
- Aja, E. (2000) La inmigración extranjera en España. Colección Estudios Sociales de la Fundación La Caixa.
- Sebastián Serrano (2004) “Aulas de enlace. ¿Un intento frustrado?”. Trabajadores de la Enseñanza nº 6, 22. FETE-UGT.
- Avaluació a l'educació secundària obligatoria. (2000). Govern de les Illes Balears.
- Carabaña Morales, J. (2004). Una aproximación al fenómeno migratorio, inmigración y escuela. ICE-Revista del Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, nº 815.
- Carabaña Morales, J.(2006). Una nueva ley de educación. Claves de razón práctica nº 159.
- Defensor del Pueblo. (2003). La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico. Madrid.
- “El alumnado extranjero en el sistema educativo español, 1993-2004” (2005). Boletín CIDE de Temas Educativos nº13.
- Escalante, J. (2003). Determinación, disciplina y trabajo fuerte. Recuperado el 15 de enero de 2006, de http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/specials/newsid_2944000/2944174.stm
- Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado el 12 de enero de <http://www.mec.es/mecd/estadisticas/index.html>
- EUROSTAT (2006) European social statistics, social protection, expenditure and receipts. Data 1995-2003. Recuperado el 12 de enero de <http://epp.eurostat.cec.eu.int>
- Feito Alonso, R. (2005). LOE: límites y logros del talante socialdemócrata. Cuadernos de pedagogía nº 347.
- Flaquer, L. (2004). La articulación entre familia y el Estado del bienestar en los países de la Europa del sur. Papers: revista de sociología” nº 73.

- Gómez Llorente, L. (1999). "Sin ficción. La ESO, luces y sombras". *Lateral, Revista de Cultura* n° 55/56.
- OCDE (2004) *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. http://www.oecd.org/document/55/0,2340,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1_1,00.html.
- Gómez Llorente, L y Mayoral, V (1981). *La escuela pública comunitaria*. Barcelona: Laia,
- González-Anleo, J. (2003) *Panorama de la educación en la España de los cambios*. REIS, 100. 185-230.
- Lindert, P.H. (2004) *Growing Public. Social Spending and Economic Growth Since the Eighteen Century*. Cambridge University Press.
- Martínez Ten, L. et al. (2001). *Inmigración y escuela*. FETE-UGT.
- FEMP (2005) "Mayor atención de la nueva Ley de Educación al Gobierno Local" en *cartalocal.es* revista electrónica de la Federación Española de Municipios y Provincias.
- Mesa, M. (2003). *Educating for global citizenship and cosmopolitan democracy*. Educational Resources, CIP-FUHEM.
- Padilla Ortega, A. (2005). *The role of information in the fight against social exclusion*. Diputación de Córdoba.
- Pérez Díaz, V. Y Rodríguez, J.C. (2001). *La educación general en España*. Madrid: Fundación Santillana,
- Prats, J. Y Raventós, F. (2005). *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* Colección Estudios Sociales n° 18. Fundación La Caixa.
- OCDE (2004) *Problem solving for tomorrow's world: first measures of cross-curricular competences from PISA 2003*. Recuperado el 10 de enero de 2006 de http://www.pisa.oecd.org/document/54/0,2340,en_32252351_32236173_34002550_1_1_1,00.html
- Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (INECSE). Datos años 2000, 2002, 2004. <http://www.ince.mec.es/>
- Tezanos, J.F. y Tezanos, S. (2004) *Inmigración y exclusión social en Papeles de Economía Española* 1° trim.. FUNCAS.
- United Nations International Migration Report. 2006. The Brookings Institution. Estados Unidos.
- Wastau-Schluter, P. (dir.) (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Red Europea de Información en Educación y Cultura (EURYDICE).