

La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles

Cristina GOENECHEA

Datos de contacto:

Cristina Goenechea
Departamento de Didáctica
Facultad de CC. de la Educación
Universidad de Cádiz
E-mail: cristina.goenechea@uca.es

Recibido: 3/7/2015
Aceptado: 20/8/2015

RESUMEN

La escuela pública es la escuela de todos. En España ese *todos* ha cambiado al ritmo en que las ciudades y pueblos se han llenado de colores, ritmos y formas de vida diversas. La llegada de alumnado extranjero remueve los cimientos de la escuela pública al cambiar la *materia prima* con la que esta trabaja. El alumnado ha cambiado, pero ¿lo ha hecho la escuela en la misma medida? A nivel teórico y legislativo el sistema educativo ha avanzado hacia un planteamiento más intercultural, pero ¿lo han hecho las escuelas en su día a día? En este artículo repasamos los cambios que ha supuesto la incorporación de un número importante de alumnos de origen extranjero a las aulas. Existen problemas persistentes que, lejos de solucionarse, se agravan, como la existencia de centros gueto o la tendencia de parte del profesorado a no ver más allá en el ámbito de la diversidad cultural una vez superada la barrera inicial del idioma. Los resultados escolares del alumnado de origen extranjero continúan siendo peores que los de los nacionales. ¿Estamos haciendo todo lo posible por ser, de verdad, la escuela de todos?

PALABRAS CLAVE: Alumnos extranjeros, Alumnos inmigrantes, Escuela pública, Segregación, Interculturalidad.

State Education in a Multicultural Spain: about Privileges and 'Invisible' Walls

ABSTRACT

State schools belong to everyone. In Spain, *everyone* has changed its meaning as the beat of towns and villages has been filled with a diversity of colours, rhythms and lifestyles. The arrival of foreign students has stirred up the foundations of state schools, since the *raw material* they work with has changed. Students have changed but, have schools changed to the same extent? At a theoretical and juridical level, the education system has moved forward towards

a more intercultural approach but, have schools daily patterns also moved forward accordingly? This paper explains the changes that the inclusion of a significant number of foreign students has meant to our classrooms. Some persistent problems, far from being solved, are worsening. This is the case with ghetto centres, or some teachers' tendency to ignore any other cultural diversity once the initial language barrier has been overcome. School grades obtained by immigrant students are still lower than those of national students. Are we doing our best to make state education truly everyone's education?

KEYWORDS: Foreign students, Immigrant students, State schools, Segregation, Interculturality.

Introducción

A continuación realizamos un análisis de la situación de la escuela pública española en relación con la multiculturalidad. Estudiamos dónde están escolarizados los alumnos extranjeros, qué medidas se llevan a cabo para atenderles y, en general, qué cambios ha supuesto su presencia en el sistema educativo, para pasar a exponer por último los resultados escolares que están obteniendo en comparación con el alumnado autóctono. Nuestro objetivo es reflexionar sobre la idoneidad del enfoque planteado por la escuela y la administración pública ante la realidad multicultural actual.

Escuelas (sobre todo) públicas multiculturales: no todas y no en la misma medida

Todos hemos leído (y algunos escrito) hasta la saciedad que la escuela española es multicultural desde hace más de dos décadas. Pero en la cotidianeidad de las escuelas lo cierto es que muchos docentes siguen sin tener alumnos y alumnas inmigrantes en sus aulas. ¿Qué está ocurriendo? Si las estadísticas dicen que en el curso 2013-14 un 8,7% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) del alumnado en España es de nacionalidad extranjera, ¿cómo es posible que muchos centros no tengan estudiantes foráneos o su presencia en ellos sea anecdótica?

La realidad es que la población escolar extranjera no se distribuye por igual entre las distintas ciudades ni dentro de estas en los diversos barrios. Si damos un paso más en esta aproximación vemos que tampoco se distribuye por igual dentro de un mismo barrio, dando lugar a la segregación escolar.

Pero el desequilibrio más evidente, más importante y quizá más injusto se produce entre la red pública y la privada-concertada. Los alumnos extranjeros se encuentran sobrerrepresentados en la escuela pública, a la que asisten ocho de

cada diez. En concreto, de los 763.215 alumnos y alumnas de nacionalidad extranjera escolarizados en España en el curso 2012-13, el 82,3% asiste a centros públicos, el 13,7% a concertados y el 4% a escuelas privadas. En el caso del alumnado de nacionalidad española su presencia en la pública es menor (66,8%), como podemos ver en la Tabla 1.

	Alumnado nacionalidad española		Alumnado nacionalidad extranjera		Diferencia (en %)
	Total	%	Total	%	
Pública	4.840.230	66,8	628.126	82,3	+ 15,5
Concertada	1.929.058	26,6	104.561	13,7	- 12,9
Privada	473.873	6,5	30.528	4	- 2,5
TOTAL	7.243.161		763.215		

TABLA 1. Alumnado por nacionalidad y tipo de centro, curso 2012-13

FUENTE: *elaboración propia a partir de los datos recogidos en Datos y cifras curso 2014-15.*

Este desequilibrio ha sido criticado duramente por distintos autores (García Fernández, Goenechea, Besalú, García Castaño, etc.) que reclaman que si la concertada recibe fondos públicos debe asumir la responsabilidad social que le corresponde.

Detengámonos a analizar el caso de la Comunidad de Madrid, una de las regiones con mayor número de alumnos extranjeros. Se trata de la comunidad autónoma en la que la escuela pública tiene una menor presencia, escolarizando a solo un 54,7% del conjunto del alumnado, y en la que hay una mayor diferencia entre este porcentaje y el de alumnos extranjeros que asisten a la pública (77,6%), situándose la diferencia en el 22,9%, con mucho la mayor de España. Lo que resulta aún más llamativo y más sangrante es que las escuelas públicas madrileñas no solo atienden a más alumnos extranjeros, sino que lo hacen con menos recursos en proporción con la privada. En el curso 2008-09 el 76,6% del alumnado extranjero asistía a centros públicos, que sin embargo contaban con tan solo el 60% de las aulas de enlace, principal recurso para atenderles (Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, 2009). Este recurso ha experimentado un brusco recorte (pasando de 302 aulas de enlace a 62 en tan solo 7 cursos) que no se justifica por el leve descenso de alumnado extranjero, en torno al 9%. Sin embargo, no se ha corregido su distribución: solo 17 de estas 62 aulas de enlace (un 27%) están en centros públicos, que escolarizan en este curso 2014-15 al 76,2% del alumnado extranjero (Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, 2015).

No todas las escuelas públicas escolarizan por igual al alumnado inmigrante. Hay colegios que se han convertido en centros gueto, con un altísimo porcentaje de población inmigrante y de etnia gitana. Al tratar de explicar este fenómeno, se argumenta con frecuencia que los inmigrantes residen en zonas concretas de la ciudad por motivos económicos, laborales y de redes sociales, y que son los centros públicos de esa zona los que cuentan con un mayor porcentaje de alumnos inmigrantes. Pero no se reparten por igual entre los centros de un mismo barrio, por lo que podemos hablar de segregación escolar. En el excelente estudio *Segregación escolar del alumnado gitano en España*, de la Fundación Mario Maya y la Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas KAMIRA, se describe magistralmente el proceso de formación de un centro gueto de alumnado gitano e inmigrante: «las familias gitanas se encuentran con dificultades para matricular a sus hijos en determinados centros, que alegan ‘falta de plazas’. Las familias gitanas son conscientes de no ser bienvenidos en estos centros. En la práctica, aquel colegio que se muestra más sensible, más abierto con la población gitana, más permisivo y ofrece más servicios (comedor, becas, etc.) comienza a recibir mayor número de alumnado gitano, con la problemática que –hoy por hoy– ello conlleva (...). Una vez que estamos ante un colegio con población mayoritariamente gitana o inmigrante (o la suma de las dos) es extremadamente difícil atraer a alumnado no gitano aunque se mejore la calidad de la enseñanza» (FMM y KAMIRA, 2012: 22 y ss.).

La pretendida naturalización del fenómeno bajo el argumento de que hay barrios con mayor concentración de población extranjera no hace, para García Castaño y Rubio, sino esconder la obsesión de la escuela por producir un orden social «que queda reflejado al admitir que la escuela pública debe terminar por ser la escuela de los pobres, sean estos identificados como ‘inmigrantes’, ‘extranjeros’ o bajo cualquier otra adscripción étnica (...). La escuela pública siempre fue la escuela de los pobres, lo único nuevo es la ecuación inmigrantes = pobres» (García Castaño y Rubio, 2013: 27).

La LOMCE, lejos de intervenir para corregir estos desequilibrios, refuerza la homogeneización del alumnado de los distintos centros, invitando a estos a especializarse. La concepción mercantilista y neoliberal de la escolarización como libre mercado que se mueve por la oferta y la demanda, también va en el mismo sentido: fomenta la segregación escolar. Estos planteamientos son contrarios a todos los principios de la educación inclusiva, que defiende los beneficios para todos los alumnos de educarse en grupos cuyo valor principal es la heterogeneidad. Desde su preámbulo, la LOMCE declara su intención de promocionar «una mayor autonomía y especialización en los centros docentes», concretando más adelante (art. 121) que podrán hacerlo en función de su proyecto educativo seleccionado de entre los que propone la normativa, que son: especialización curricular, en excelencia, en formación docente, en la mejora del rendimiento o en atención del alumnado con necesidades educativas de apoyo. Resulta obvio que en esta última

categoría se enmarcarían los colegios-gueto de los que venimos hablando. Diversos autores se han opuesto enérgicamente a estos planteamientos segregadores y de especialización. Debemos ser conscientes de que «en la medida en que separemos en distintos tipos de centros a los alumnos en función de su rendimiento escolar estamos condenando al fracaso a buena parte de quienes son enviados a los centros menos académicos» (Feito, 2006: 45).

¿Qué cambios se han producido en las escuelas a raíz de la llegada de alumnado extranjero?

Lo primero que hay que destacar para dar respuesta a la pregunta que sirve de título a este apartado es que muchas escuelas no han cambiado en nada, bien porque no tienen alumnado extranjero o bien porque sí lo tienen pero son hispanohablantes y, por tanto, no se considera necesario al estar salvada la barrera lingüística. Incluso aquellas escuelas que tienen una presencia alta de alumnado foráneo normalmente no hacen cambios profundos. Las investigaciones llevadas a cabo en centros considerados como interculturales demuestran que el grado de consecución de la Educación Intercultural en estos se queda en los niveles menos desarrollados de la misma. Así por ejemplo, Agüaded *et al.*, en una investigación realizada en centros con alta presencia de inmigrantes en Granada, concluye que «ninguna de las actividades se trabaja desde las experiencias, diferencias, intereses y expectativas de todos, es decir, la interculturalidad no se aborda desde todo el sistema educativo y para todos los miembros que participan en él, sino más bien desde programas o actividades puntuales que podrían integrarse en modelos curriculares con carácter asimilacionista, separatista y en el mejor de los casos integrador» (Agüaded *et al.*, 2010: 197).

En general, las actuaciones que con mayor frecuencia llevan a cabo los centros son las siguientes:

- Planes de acogida, que incluyen señalización del centro e información sobre el sistema educativo en distintos idiomas y figuras como el alumno tutor o la familia de acogida, que ayudan a los recién llegados.
- Puesta en marcha de aulas lingüísticas para el aprendizaje de la lengua vehicular, siempre enfocadas desde la teoría del déficit, desde el bilingüismo sustractivo.
- Medidas dirigidas a reducir el desfase curricular de los recién llegados: escolarización un curso por debajo de lo que les corresponde por edad, apoyo dentro o fuera del aula y diversificación curricular.
- Actividades interculturales. Programas de interculturalidad débiles, con actividades puntuales que introducen un muestrario de costumbres de las culturas presentes en las escuelas, a través de las semanas interculturales o actividades del tipo bailes o juegos del mundo, en lo que se ha denominado *pedagogía del cous cous*.

Conviene recordar aquí que sería necesario trabajar la interculturalidad en todos los centros educativos y no solo en aquellos que tienen población inmigrante. España es ya inexorablemente multicultural y, si queremos construir una sociedad cohesionada, necesitamos poner los cimientos en la escuela. En estos tiempos de evaluaciones externas, reválidas y neoliberalismo, la educación se torna más utilitarista y olvida contenidos como la educación en valores. Esto supone una amenaza a la cohesión social, debilitada además por la creciente xenofobia propia de los tiempos marcados por la escasez de recursos.

Los resultados académicos de los estudiantes inmigrantes

El informe PISA, pese a todas sus limitaciones, es la mayor fuente de datos a nivel internacional sobre el desempeño de los estudiantes inmigrantes. Casi todos los estudios realizados en España sobre el rendimiento escolar de los inmigrantes se basan en PISA, dada la ausencia de datos públicos a nivel estatal del rendimiento escolar en función del origen.

Si analizamos la puntuación que los alumnos y alumnas obtienen en PISA 2012 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013) en función de su origen, vemos que en todas las comunidades autónomas los alumnos nativos rinden más que los de origen inmigrante.¹ Esto no es un rasgo específico del caso español, sino un fenómeno general, aunque la diferencia observada en nuestro país es superior a la de la OCDE y la de la UE. Al descontar el efecto del índice socioeconómico y cultural del alumnado -más favorable para los alumnos nativos en todos los casos- las diferencias entre los inmigrantes y los nativos se reducen. Se constata por tanto una fuerte influencia de las características socio-culturales en el rendimiento de los alumnos inmigrantes.

Los análisis realizados por la propia OCDE sobre los datos obtenidos por el alumnado inmigrante nos informan sobre qué factores de un centro están relacionados con el bajo rendimiento de los extranjeros. La concentración en escuelas en las que la mayoría de los alumnos tienen una situación de desventaja socioeconómica es un obstáculo para el éxito de los alumnos extranjeros (OCDE, 2012).

Pero PISA no apunta a un determinismo en los resultados, los alumnos inmigrantes no están *condenados* a fracasar en la escuela. De hecho, estos alumnos rinden de manera desigual en los distintos países. Los estados pueden poner en

1 PISA considera alumnado de origen inmigrante a los estudiantes nacidos en el extranjero o con padres nacidos en el extranjero, incluyendo por tanto a los inmigrantes de segunda generación. Atendiendo a esa definición, el porcentaje de alumnado con origen inmigrante en PISA 2012 es del 9,9% en España.

marcha políticas que minimicen la diferencia de resultados entre nacionales e inmigrantes, con sistemas educativos flexibles para adaptarse a las fortalezas y necesidades de los alumnos (OCDE, 2013).

Nos preguntamos, siguiendo a Feito, si se puede considerar democrático un sistema educativo «del cual sabemos con antelación que condena al fracaso o a enormes dificultades a determinados sectores de la población, a ciertas clases sociales, a unos grupos étnicos» (Feito, 2006: 29).

La legislación educativa siempre ha incluido a los inmigrantes como posibles beneficiarios de políticas compensatorias al incluirlos en la categoría de alumnos con necesidades educativas especiales, bien por su origen étnico, como parte de los alumnos en situación social desfavorecida o por su incorporación tardía al sistema educativo. Sin embargo, como hemos visto con detenimiento en este apartado, estas intervenciones no han tenido un efecto significativo en los resultados escolares, no consiguen compensar el efecto –al menos estadístico– producido por la etnia y la clase social, por lo que esta segregación (en ATAL, aulas de enlace, grupos de diversificación, aulas de apoyo, centros de compensatoria, etc.) puede perpetuarse en una segregación permanente, al dificultar la integración de todas estas personas a nivel laboral y social.

Reflexiones finales

La *guetización* de algunos centros constituye uno de los grandes retos actuales del sistema educativo, ya que perjudica al rendimiento escolar y la integración social del alumnado inmigrante y con ello a la cohesión social. Esto ha sido demostrado tanto por las investigaciones como por los datos arrojados en los sucesivos estudios PISA. Sin embargo, la administración no solo no lucha contra este fenómeno, sino que lo potencia con leyes como la LOMCE, que favorecen la especialización de los centros.

El gobierno debe decidir si quiere una buena educación para todos o solo para unos pocos. El preámbulo de la LOMCE hace una encendida defensa de la primera opción, al afirmar que «todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos». Para lograr estas intenciones deben tomarse medidas urgentes para eliminar los centros gueto, estableciendo un porcentaje máximo de extranjeros por centro. ¿Qué haríamos entonces con el resto de los alumnos extranjeros? Hasta ahora la solución ha sido desplazarles en autobús a otros centros, por lo que se conoce a estas políticas como *bussing*. En España hay lugares donde se han lle-

vado a cabo estas medidas,² cuyos antecedentes se sitúan en EE.UU. en los años setenta. Nos preguntamos si no sería igualmente legítimo realizar el proceso inverso y traer a los alumnos autóctonos a los barrios con mayores tasas de inmigrantes, aunque seguramente esta sería una medida muy impopular entre sus padres. Por otra parte, si tenemos en cuenta que el efecto más relevante en el rendimiento no es la pertenencia a una minoría étnica sino más bien a una clase social, quizá sería más lógico redistribuir a los alumnos teniendo en cuenta sus características socio-económicas y no el lugar donde han nacido.

Por otra parte, la escuela concertada debe asumir la responsabilidad social que le corresponde como beneficiaria de fondos públicos y, en coherencia con los principios éticos que muchas de ellas –las de inspiración católica especialmente–, poner de manifiesto sus idearios. La responsabilidad de velar por garantizar que esto sea así corresponde a la Administración. Hasta la fecha, como hemos visto, en toda España el grueso del alumnado inmigrante está escolarizado en centros públicos, existiendo desequilibrios especialmente preocupantes entre ambas redes en la Comunidad de Madrid.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, E.M., Vilas, S., Ponce, N. y Rodríguez, A.J. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Revista Currículum*, 23, 179-201.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación*. Madrid: MEC-Catarata.
- Besalú, X. (2011). ¿Cómo 'defenderse' del alumnado extranjero? En J. García Castaño, y S. Carrasco (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 45-52). Madrid. MEC.
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid (2009). *Datos y cifras de la educación, 08-09*. Recuperado de: http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142558405036&language=es&pageid=1142344072654&pagename=PortalEducacion%2FCM_InfPractica_FA%2FEDUC_InfPractica.
- (2015). *Datos y cifras de la educación, 14-15*. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername=1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DDatos+y+cifras+2014-2015+navegable_v4.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352868005403&ssbinary=true.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.

2 Un interesante artículo sobre esta experiencia se publicó en El País, el 15 de mayo de 2008, bajo el título *Repatriar inmigrantes para romper el gueto*.

- Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: la segregación rampante. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2, 42-69.
- García Castaño, J. y Rubio, M. (2013). Juntos pero no revueltos. Procesos de concentración escolar del 'alumnado extranjero' en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXVIII, 1, 7-31.
- García Fernández, J.A. y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Informe escrito por Carmen Santiago y Ostalinda Maya (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España*. Sevilla: Autor. Recuperado de <http://federacionkamira.es/wp-content/uploads/2015/11/Informe-de-Segregaci%C3%B3n.pdf>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Pisa 2012. Informe español*. Volumen 1. *Resultados y contexto*.
- (2014). *Datos y cifras curso escolar 2014/2015*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Definitivo2014-2015_Ingles.pdf.
- OCDE (2012). *PISA in focus*, 22. Recuperado de: www.oecd.org/pisa/infocus.
- *PISA in focus*, 33. Recuperado de: www.oecd.org/pisa/infocus.
- Salinas, F.J. y Santin, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006. *Revista de Educación*, 358, 382-405.
- Zinovyeva, M., Felgueroso, F. y Vázquez, P. (2014). Immigration and student achievement in Spain: evidence from PISA. *Series*, 5, 25-60.