

número

5

# cuadernos de investigación

## *El papel de la educación en la integración social de las “segundas generaciones” de inmigrantes:*

*Oportunidades y amenazas para desarrollar  
un contexto escolar inclusivo*

*Vicent Horcas López*

*Ramón López Martín*



**Bancaja** 

**el compromiso social**





PROVINCIA DE ARAGÓN  
COMPANIA DE JESUS  
GENERALITAT VALENCIANA  
CONSELLERIA DE IMMIGRACION Y CIUDADANIA

Bancaja   
el compromiso social

# EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS “SEGUNDAS GENERACIONES” DE INMIGRANTES: OPORTUNIDADES Y AMENAZAS PARA DESARROLLAR UN CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO

ISBN 978-84-9876-527-4  
D.L.: V-xxxx-2009  
MAYO 2009  
EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS  
“SEGUNDAS GENERACIONES” DE INMIGRANTES:  
OPORTUNIDADES Y AMENAZAS PARA DESARROLLAR UN CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO

Vicent Horcas López  
Licenciado en pedagogía y habilitado en Educación Social.  
Profesor Asociado en Teoría de la Educación de la Universitat de València.

Ramón López Martín  
Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de Teoría e Historia de la Educación de la  
Universitat de València.  
En la actualidad es Decano de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Vicent Horcas López

Ramón López Martín

# ÍNDICE

7	<b>INTRODUCCIÓN</b>
	<b>PARTE I: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA INCLUSIÓN</b>
17	1__ <b>Fundamentos pedagógicos de la convivencia en sociedades multiculturales</b>
23	2__ <b>Principios jurídico-educativos. La igualdad de oportunidades. ¿Realidad o ficción?</b>
31	3__ <b>Los desafíos del siglo XXI o la exigencia de repensar la escuela</b>
41	4__ <b>Las “segundas generaciones” como ámbito de estudio de la educación</b>
	<b>PARTE II: LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LA CIUDAD DE VALENCIA. ANÁLISIS DESCRIPTIVO</b>
49	1__ <b>Datos generales de la población extranjera en la ciudad de Valencia</b>
63	2__ <b>Los hijos e hijas de familias inmigrantes en la escuela. La evolución del alumnado extranjero en la institución escolar</b>
73	3__ <b>La radiografía escolar en el curso 2005/2006</b>
79	3.1__ <b>Sobre la concentración del alumnado extranjero en las escuelas. Un reparto desigual que no cesa</b>
88	3.2__ <b>El alumnado extranjero en los Distritos Municipales de Valencia. ¿Distribución o segregación?</b>
105	3.3__ <b>La “matrícula viva”. El alumnado de incorporación tardía en las escuelas</b>
113	4__ <b>Respuestas educativas a la diversidad cultural en los Centros Educativos. De las políticas a los hechos</b>
119	4.1__ <b>Medidas Organizativas y Curriculares. La compensación educativa</b>
131	4.2__ <b>La calidad en la incorporación del alumnado extranjero en la escuela</b>
137	4.3__ <b>Actuaciones de Apoyo, acompañamiento y refuerzo escolar</b>
141	4.4__ <b>Las condiciones de la integración escolar del alumnado extranjero</b>
167	5__ <b>Bibliografía</b>
163	6__ <b>Anexos</b>
165	A.I__ <b>Tablas estadísticas</b>
205	A.II__ <b>Estructura comparativa de los Sistemas Educativos de los países del alumnado extranjero</b>
211	A.III__ <b>Instrumentos de recogida de información</b>

## INTRODUCCIÓN

Desarrollar una investigación dirigida al estudio y análisis de la “segunda generación” de inmigrantes tiene sus propias particularidades, no exentas de ciertas dificultades. En primer lugar, hay que citar el carácter novedoso de la situación, pues si bien el crecimiento ha sido acelerado y la rapidez en que se ha producido en los últimos años no se conocía en nuestro entorno más inmediato, la inmigración es un fenómeno reciente en nuestro País; esto, evidencia el que todavía no podemos hablar de una “segunda generación” consolidada y, por ello, los datos y fuentes sean relativamente escasas. No obstante, los hijos e hijas nacidas de la inmigración se encuentran en la actualidad en las aulas del sistema educativo, lo que nos sitúa en una posición privilegiada para prevenir y adelantarnos a las dificultades y conflictos que estos jóvenes han sufrido en otros países europeos, con más tradición en materia migratoria, al no sentirse reconocidos y pertenecientes a la sociedad en la que han nacido y han sido educados.

Por otro lado, hay que precisar convenientemente el campo conceptual sobre aquello que denominamos “segunda generación” y su relación con los fenómenos migratorios, ya que si estos son los hijos/as de familias inmigrantes que han nacido y crecido en la sociedad de acogida, significa que no han sufrido la experiencia migratoria de sus padres, y, sin embargo, se les estigmatiza y clasifica en una categoría a la que no pertenecen, arrastrando un lastre que les dificulta su integración en condiciones de igualdad.

En tercer lugar, existen razonables dificultades para determinar el volumen de población y los tramos de edad de la llamada “segunda generación”. ¿Nos referimos sólo a aquellas personas de origen extranjero que han nacido en la sociedad de acogida?. ¿a los que han venido a temprana edad con la reagrupación familiar?, ¿a los adolescentes y jóvenes?, ¿a todos ellos a la vez? ¿qué distribución presentan por nacionalidad y sexo?, ¿en qué condiciones se están escolarizando?... son cuestiones que debemos acotar con anterioridad al inicio del desarrollo de la investigación.

Existen, por tanto, muchas dudas respecto al estudio de la “segunda generación”, ya que son muy escasas las investigaciones desarrolladas en nuestro país, e incluso en otros entornos, sobre esta temática. No obstante, creemos

conveniente y necesario contribuir, dada la importancia que está despertando en nuestra sociedad las inquietudes de la integración social de las segundas generaciones, en ampliar el campo de estudio en este ámbito para entender mejor las variables e indicadores que determinan el nivel de integración social alcanzado por las jóvenes generaciones, focalizando su atención, si cabe, desde una perspectiva educativa y escolar en un contexto determinado: la ciudad de Valencia.

Otro aspecto a destacar, y que preocupa de manera alarmante, es la progresiva escolarización del alumnado extranjero en los centros de titularidad pública (un 86,3% en la Comunidad Valenciana), en detrimento de la red privada/concertada. Esta falta de equidad y desproporción en la escolarización puede desembocar en la "guetización" de aquellos centros públicos situados en unas zonas o barrios determinados que escolarizan a un número excesivo de alumnado de origen extranjero, llegando a producir un déficit en la calidad de la enseñanza, una desmotivación del profesorado que, junto con la dejadez de la Administración, repercute de forma notable en el abandono y fracaso escolar de estos alumnos.

La dimensión educativa de atención a la diversidad que han puesto en marcha las administraciones educativas y que más han utilizado los profesionales de la educación ha sido la Educación Compensatoria. Este modelo, lejos de dar soluciones a la diversidad del alumnado, con la llegada a las aulas de estudiantes con distintos referentes culturales, se ha visto superado por la realidad social y cultural de los recientes movimientos migratorios. Así pues, pensamos que las nuevas dinámicas sociales y escolares precisan de referentes novedosos y prácticas educativas en las que se alcance una igual legitimidad por parte de todos los grupos presentes en la escuela, partiendo de la reelaboración y adaptación del currículum destinado a todo el alumnado en base a la diversidad que lo configura. En este sentido, la cultura de cada uno de los alumnos no puede considerarse como un déficit a compensar, ni justificar las situaciones de desigualdad y exclusión social que padecen los colectivos de inmigrantes por la diversidad cultural que presentan.

Afrontar todos estos retos significa detenerse no sólo en los aspectos culturales de los diversos grupos humanos, sino también en todos aquellos condicionantes y factores que alimentan los procesos de exclusión, marginación y discriminación, y que impiden que los colectivos con distintos referentes culturales puedan participar en la construcción de una sociedad cohesionada y democrática, a través de su plena incorporación de todo derecho.

Es por ello que, la institución escolar, aunque no de manera exclusiva, cumple una función primordial en la integración social de los menores extranjeros y de sus familias, en cuanto es, probablemente, el primer espacio de vinculación formal y continuada entre familia e institución. En ella, se aprenden los códigos de conducta y estilos de vida de la sociedad receptora, además, de ser un motor de cambio de las primeras generaciones. La educación tiene la responsabilidad de formar y preparar a los futuros ciudadanos que han de desenvolverse en una

sociedad cada vez más plural y diversa, constituyendo los centros docentes espacios idóneos para el aprendizaje de estos valores y habilidades sociales.

La experiencia nos permite afirmar con toda rotundidad, que la inclusión de las jóvenes generaciones de inmigrantes en nuestra sociedad constituye uno de los mayores retos a los que se tiene que enfrentar la educación, en general, y la escuela, en particular. Entre los estudiosos del tema, se considera que el criterio por excelencia para verificar la integración de los inmigrantes radica en el nivel alcanzado de incorporación e integración que la "segunda generación" de inmigrantes presenta en la sociedad. Es por ello, que nos centramos en los aspectos e indicadores que nos van a definir el nivel de integración, así como el papel que la escuela (con su modelo educativo) va a tener en todo el proceso. No podemos dejar de observar, que estamos hablando de menores y jóvenes que han estudiado y se han socializado en el país de acogida, lo que nos lleva a valorar los éxitos y fracasos de nuestro sistema social, educativo e, incluso, político.

Esto se hace más necesario en un contexto europeo en el que las políticas de integración, y con ellas las políticas educativas de los diversos países, han fracasado o no han sido capaces de corresponder a los retos, desafíos y necesidades que los menores y jóvenes de origen extranjero demandaban a las sociedades que les acogen. Estos jóvenes están siendo educados y formados bajo la mirada de la cultura de la sociedad de acogida, es decir, para los hijos e hijas de familias inmigrantes, aquello que era útil y servía para sus padres ya no es aceptable para ellos, nacidos y educados en el país de acogida. La dimensión de la convergencia con las políticas comunitarias, sin duda, es una de las claves a la hora de afrontar este tema.

La experiencia migratoria es vivida de forma diferente por los padres y los hijos/as; éstos, al contrario que sus padres, viven inmersos en un conflicto permanente entre la cultura y las pautas tradicionales de sus países de origen que se transmiten en el seno familiar, y la relación con la nueva cultura y los modos de vida de la sociedad donde se establecen, a través de la escuela, la relación con el grupo de iguales, la comunidad, etc. La lucha entre los dos referentes culturales por monopolizar la educación del niño/a, puede acabar teniendo repercusiones en el futuro de estos "indefensos escolares". La escuela, una vez más, deberá pilotar el proceso de normalización de estos grupos de población.

Esta juventud presenta un doble reto a las sociedades de acogida. Por un lado, la reconstrucción del concepto de ciudadanía, que no es otra cosa que nuestra concepción de comunidad política y los marcos culturales que definen nuestras identidades, es decir, la reconstrucción de la democracia misma; por otro, trabajar por la inclusión plena en todos los escenarios sociales -sistema educativo, mercado de trabajo, residencial, comunitario, etc.-, que no actúan aisladamente, sino que los efectos de un ámbito tienen clara influencia en el resto, a modo de círculo vicioso, con el consiguiente riesgo de exclusión social, marginación y discriminación.

Por otro lado, desde un punto de vista educativo, si bien existe un marco legal a nivel estatal que regula las líneas generales en la atención educativa a la diversidad y a la escolarización de los hijos/as de familias extranjeras, la descentralización en materia educativa a las Comunidades Autónomas, establece que sean las propias Administraciones Autonómicas, en el ejercicio de sus competencias, las que regulen y desarrollen las medidas educativas con el fin de atender las necesidades educativas del alumnado inmigrante, estableciendo así el modelo educativo por el cual se van a regir esas medidas, en función de las peculiaridades de su territorio. Por esta razón, este estudio se centra principalmente en un marco concreto, Valencia, con la finalidad de realizar un análisis de los centros escolares de la población, su distribución y organización, las prácticas educativas que están desarrollando dentro de los centros y los modelos educativos que se están llevando a cabo para favorecer la inclusión social y educativa de los hijos e hijas de familias inmigrantes, así como las respuestas educativas que se están implementando desde la Administración y los propios centros educativos.

No en vano, hemos estructurado el presente estudio en dos partes. En la primera, hemos fundamentado desde diversos planteamientos teóricos la necesidad de una pedagogía al servicio de la convivencia y la cohesión social; una pedagogía práctica inclusiva, que no puede quedarse al margen de las corrientes segregadoras y excluyentes que todavía se mantienen en muchos centros educativos. Las exigencias, ciertamente numerosas, que las sociedades multiculturales demandan del sistema educativo, reclaman crear vínculos sociales a favor de una convivencia democrática y plural. Para alcanzar tan deseado objetivo, es necesario que todos tengamos las mismas oportunidades en base a una igualdad plena en derechos y deberes.

Estas exigencias nos llevan a (re)pensar la escuela, al objeto de hacer frente a los desafíos de este nuevo siglo. La institución escolar no puede permanecer anclada a unos parámetros educativos ajenos a la realidad que se respira en la sociedad en general y, particularmente, en sus aulas. Los hijos e hijas de familias inmigrantes no han hecho más que desempolvar los viejos conflictos no resueltos del sistema educativo que las sucesivas reformas han intentado solucionar, responder e, incluso, en algunos casos, silenciar. La comprensividad del sistema educativo, el derecho a una educación común para todos, no puede estar reñida con la diversidad cultural de su alumnado.

Finalizamos esta primera parte con una intención clara: precisar la controversia terminológica y, a veces, discriminatoria respecto a lo que se entiende por "segundas generaciones" de inmigrantes, así como la importancia que ésta problemática (que no problema) ha suscitado en ámbitos educativos ante la proliferación de trabajos, estudios e investigaciones. Aún cuando somos conscientes de la necesidad de profundizar en esta dirección, pensamos que las pequeñas aclaraciones enmarcan de manera suficiente el análisis de datos y cifras del resto del trabajo.

En la segunda parte, hemos querido mostrar de manera detallada la evolución que han experimentado los centros educativos de Valencia ante el incremento de la población extranjera en la ciudad, profundizando en aquellos aspectos, que bajo nuestro propio criterio, hemos considerado que necesitan un planteamiento diferente por parte de las administraciones y otros agentes educativos. Las dinámicas segregadoras y excluyentes que empiezan a ser visibles en el sistema educativo de la ciudad de Valencia, las concentraciones artificiales de alumnado en riesgo de exclusión social y las dificultades en la escolarización del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema escolar son -si cabe- serios obstáculos para garantizar una igualdad de acceso y de oportunidades educativas para todo el alumnado.

Por último, nos detenemos en analizar las respuestas educativas que desde los diversos agentes educativos se están implementando para atender a la diversidad del alumnado. Estas respuestas llegan desde dos vías paralelas pero no excluyentes: las que proporciona la Administración en función de sus propias competencias en materia educativa y las que ofrecen los centros educativos en virtud de su, más que, devaluada autonomía educativa. A este respecto, y con el objetivo de recoger la información para elaborar el presente estudio, visitamos 8 centros educativos (2 de Primaria y 6 de la ESO) distribuidos por toda la ciudad de Valencia; se llevaron a cabo 35 entrevistas semi-estructuradas: 7 entrevistas a personal de los equipos directivos de los centros educativos; 12 entrevistas a docentes y 16 a diversos alumnos/as de diferentes nacionalidades (Ecuador, China, Argentina, Guinea Ecuatorial, Colombia, Rumania, Ucrania, Bolivia, Palestina, India y Marruecos) y de distintos ciclos educativos (6º de Primaria, 1º y 2º ciclo de la Eso y 1º y 2º de Bachillerato)

No queremos terminar esta introducción sin dar las gracias a todos aquellas personas e instituciones que nos ofrecieron su tiempo y dedicación para poder realizar esta investigación. Es necesario significar, de manera especial, a todos/as las entrevistadas por su paciencia y el tiempo que nos dispensaron. A Joan Lacomba (Mediador Cultural de la Oficina d'Atenció a l'Alumnat Immigrant) por sus orientaciones; Javier Pons (CEFIRE Valencia), por los contactos facilitados; Asensi Cabo por su dedicación y ayuda en la elaboración de la metodología; Ana María González (Cap secció de l'Oficina d'Escolarització de l'Ajuntament de Valencia) y Jesús Pinel (Servei d'Estudis i Estadística de la Conselleria d'Educació), por todos los datos proporcionados. Finalmente, mención a parte merece la Fundación Ceimigra, por la comprensión y oportunidad ofrecida para llevar a cabo esta investigación. Sin todos ellos, ciertamente, estas páginas no hubieran podido salir a la luz.

# PRIMERA

# PARTE

## **HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA INCLUSIÓN**

Nadie duda en la actualidad que la correcta gestión de los fenómenos migratorios se ha convertido en uno de los retos fundamentales de las sociedades occidentales del siglo XXI y que las políticas educativas constituyen uno de los instrumentos más eficaces para la integración de todos los ciudadanos y para la búsqueda de una sociedad cohesionada. Si los estudios antropológicos han puesto de manifiesto que los seres humanos necesitamos los unos a los otros y que nuestra "sociabilidad" exige reconocernos en un "nosotros", desde la perspectiva pedagógica se ha confirmado de manera rotunda que aspectos como educación intercultural, inmigración, ciudadanía, convivencia escolar, sentimiento de pertenencia, integración..., lejos de presentarse aislados, han pasado a ser parámetros interdependientes que conforman una misma realidad global. Y es que el exacerbado etnocentrismo propio del mundo occidental o la creencia en un modelo de civilización superior, no puede ocultarnos la existencia de múltiples culturas que deben aprender no sólo a respetarse en un ejemplo práctico de tolerancia, sino a vivir en común, "con-vivir" en una misma sociedad, o lo que es lo mismo, compartir objetivos y proyectos comunes. No en vano, el Consejo de Europa ha declarado el 2008 como "Año Europeo del Diálogo Intercultural".

Así pues, en una realidad pluricultural y compleja en la que ya se ha convertido la sociedad española, además de los mecanismos encargados de regular los flujos migratorios y de mejorar la cooperación al desarrollo con los países de origen -España dedica el 0,41% de su PIB, superior a la media del resto de los países de la Comunidad Europea-, es necesario profundizar en una adecuada política de integración social, desde instrumentos como el "Plan Estratégico de Ciudadanía e Inmigración 2007-2010" del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, o los planes de integración de algunas Comunidades Autónomas. Para ese objetivo, el aprendizaje de los valores democráticos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo, respeto a la diferencia, solidaridad, tolerancia, diálogo, etc., irrenunciable desde el convencimiento constitucional de entender la política educativa como un instrumento al servicio de la convivencia democrática en la defensa de un derecho de la educación para todos, se presenta como la herramienta más poderosa para la integración escolar y social de toda la ciudadanía, en la ansiada defensa de una sociedad pacífica y correctamente vertebrada. En este contexto, una vez más, las instituciones escolares se presentan como un espacio idóneo para el aprendizaje de la convivencia (R. López Martín y L. García Raga, 2006: 85-97).

# 1\_FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA CONVIVENCIA EN SOCIEDADES MULTICULTURALES

El Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors (1996), con la vinculación de representantes de diversos países y organismos, marca -a nuestro juicio- el punto de inicio de esta preocupación presente por entender la educación como un proceso de adquisición de capacidades y estrategias que nos permitan vivir en compañía de otros. Al “aprender a conocer”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”, como grandes referentes de los procesos educativos, se le une un cuarto pilar denominado “aprender a vivir juntos”, es decir, a construir relaciones dialógicas de comprensión, respeto y tolerancia hacia los demás, especialmente al diferente, susceptibles de conformar proyectos comunes en unas sociedades con una tendencia acusada hacia la insularización y el individualismo más atroz. No resulta un gran descubrimiento, a pesar del tradicional retraso de la preocupación educativa de este pilar frente al resto, la afirmación de que es en este entramado relacional donde podemos encontrar el carácter integral e integrador de la educación.

Desde otra perspectiva similar, y abundando en esta misma idea de la UNESCO, Edgar Morin (1999) nos presenta los siete saberes necesarios que deberá desarrollar el ser humano para un futuro sostenible en el transcurso de esta centuria que iniciamos. Al margen de “comprender la humanidad en su unidad y diversidad”, “elaborar un sentimiento de solidaridad y de pertenencia planetario” o “enseñar una ética válida para la totalidad del género humano”, queremos llamar la atención del lector al que denomina “Enseñar la comprensión, interpersonal, intergrupar y planetaria, mediante la empatía y la tolerancia de la diversidad”, como medio y fin, a su vez, de la comunicación humana. En palabras del filósofo francés, “el planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos”. Sin duda, en esta línea de “aprender a vivir juntos”, la comprensión del otro, la tolerancia del diferente, el respeto a la diversidad, es uno de los retos de la educación futura que ha de estar presente en todos los niveles educativos, lo cual requiere

“una reforma planetaria de las mentalidades”. La convivencia no es otra cosa que un aspecto práctico de esa “comprensión” o “vivencia del otro”.

De este modo, esa formación integral del ciudadano que exige no sólo fines conceptuales o procedimentales sino también actitudinales, debe trascender la realidad individual (comprender al diferente desde mi perspectiva), para desembocar en una dimensión de lo común que busca la convergencia en proyectos cooperativos. Sólo de esta manera el individuo buscará, además de su legítimo bienestar personal, el bienestar social. La convivencia, por lo tanto, se convertirá en un indicador de bienestar social, uno de los pilares básicos de la llamada “cultura del bienestar” (R. López Martín, 2000: 79-118). El desarrollo de “esa conciencia colectiva que posibilita desarrollar nuevas formas de convivencia humana”, pasa por el hecho de que la educación trabaje en el espacio conformado por un triple vértice: la garantía de unos niveles mínimos de bienestar para todos los ciudadanos, el reconocimiento y desarrollo de una serie de derechos y libertades fundamentales y la consolidación de una ciudadanía responsable, que capacite para el ejercicio de estos derechos y libertades. La educación, como una de las herramientas más eficaces con la que cuentan los poderes públicos para cumplir sus compromisos constitucionales, debe constituirse como un conjunto de procesos formativos encaminado a atender no sólo las capacidades de cada uno, sino -sobre todo- sus necesidades<sup>1</sup>. Es en este contexto de equilibrio entre lo individual y lo social, lo propio y lo ajeno, donde la educación deberá adquirir su verdadero sentido de equidad y lucha contra las desigualdades.

Asimismo, no podemos dejar de mencionar en este itinerario de teorías pedagógicas fundamentantes de la convivencia humana, a Juan Carlos Tedesco (1995: 129), como uno de los mejores conocedores de la realidad educativa latinoamericana y, también, europea. El pensador argentino, alude asimismo a este referente educativo de la convivencia, indicando que es necesario “promover el vínculo entre los diferentes, promover la discusión, el diálogo y el intercambio. Son el límite a toda tentativa de imposición de un sólo modelo de personalidad. En este sentido, y frente a la gran diversidad de opciones que un sujeto encontrará en el desarrollo de sus vínculos sociales, la función de la escuela en relación con la formación de la personalidad consiste en fijar los marcos de referencia que permitirán a cada uno elegir y construir su o sus múltiples identidades”. El respeto a la diversidad, esta comprensión intersubjetiva del otro, deberá ser, sin ningún lugar a dudas, uno de los valores más acentuados en la tarea a desarrollar por los centros educativos.

<sup>1</sup>- Cabe recordar, que el Art. 9º.2 de la Constitución Española de 1978, conocido como la “cláusula del Estado Social”, prescribe: “Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.”

En este contexto, las políticas educativas, en general, y, las instituciones escolares, en particular, tal como hemos anotado, deberán convertirse en espacios idóneos para profundizar en el aprendizaje de los principios y valores de la participación y convivencia democrática. Aprender a convivir en los centros docentes, a aceptar la diferencia del otro, a socializarse en valores como la tolerancia, la solidaridad, el diálogo o el respeto, a conjugar el derecho a la libertad de unos sin menoscabo de la igualdad de todos, a participar en proyectos comunes y, en definitiva, a capacitarse para gestionar los conflictos de forma positiva y pacífica, son aspectos nucleares en toda tarea educativa y, sin duda, el sentido pedagógico actual al que debe aproximarse la llamada “cultura de la escuela”, como un ensayo de aprendizaje social.

No faltan mensajes desde el ámbito de la investigación educativa que han puesto de manifiesto esta realidad. El XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, celebrado en septiembre de 2004, bajo el título “La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad” (Sociedad Española de Pedagogía -S.E.P.-, 2004), puso de relieve la necesidad de proporcionar al ciudadano actual una formación integral que incorpore a los tradicionales fines conceptuales, objetivos de carácter actitudinal más vinculados a perspectivas de la personalidad humana hasta ahora olvidadas, caso de la dimensión cívica, o, lo que es lo mismo, dotar al individuo de una serie de habilidades personales y sociales que le permitan no sólo conocer y asumir unos derechos, sino el ejercicio activo y responsable de unos deberes en aras a la construcción conjunta de una sociedad plural, democrática y generadora de principios que favorezcan la convivencia pacífica entre todos. Además, se llegó a la conclusión de que no es suficiente el conocimiento instrumental de las normativas y reglas del juego, los escolares deben tener la oportunidad de encontrar espacios de ensayo donde llevar a la práctica individual y colectiva la demostración de haber interiorizado los hábitos básicos de la convivencia democrática. El centro docente tiene que convertirse en un taller de entrenamiento y aprendizaje para la vida adulta.

El aprendizaje cívico o -si se quiere de forma más global- la educación para la ciudadanía, de la que la convivencia escolar debe ser una parcela práctica importante, está acaparando buena parte de las investigaciones actuales en el terreno educativo. Como han señalado recientemente un buen número de autores, entre los que destacan A. Mayordomo (1998), F. Bárcena (1999: 157-88), J. Escámez y R. Gil (2002), o M. Bartolomé Pina y F. Cabrera (2003: 33-56), la formación de una ciudadanía intercultural, activa, responsable, participativa y crítica, en el marco de una educación al servicio de la convivencia democrática, constituye el reto de futuro prioritario de las políticas educativas en este inicio de milenio. No debemos olvidar, más allá de polémicas actuales sobre el formato que debe adquirir este espacio

curricular, que el propio Consejo de Europa declaró el 2005 como *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*.

Es, por tanto, una necesidad imperiosa que el aprendizaje y la práctica de valores democráticos como la promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la justicia, la cooperación al bien común, la responsabilidad individual y social o la actitud participativa e integradora, estén presentes en la realidad cotidiana de los centros educativos y formen parte de todo proyecto formativo, más allá de su estudio curricular y de contenido. Asumimos en su totalidad los componentes del concepto de ciudadanía señalados por A. Mayordomo (2006: 28): "conseguir un uso consistente de la libertad y de la participación; proporcionar el sentido de adhesión y pertenencia a una comunidad social y política; generar una activa vinculación y compromiso con lo político; facilitar un ejercicio de desarrollo personal y colectivo a través de la vida en común o la libre y voluntaria integración en el tejido social". Hoy más que nunca, como hemos dejado escrito en otro lugar (L. García Raga y R. López Martín, 2004), la educación no deja de ser un cúmulo de procesos formativos que deben buscar el equilibrio entre una sólida formación de las identidades (sentimiento de pertinencia, construcción del "yo", respeto al diferente) y la gestión democrática de la diversidad (tomar conciencia del entorno social, de la convergencia con "el otro").

En este sentido, consideramos que el ensayo de la convivencia en el entorno escolar tiene valor en sí mismo y, por tanto, no es una simple necesidad derivada de los problemas o conflictos que puedan existir en el marco de estas modernas sociedades pluriculturales. La entendemos como una construcción colectiva y dinámica conformada por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, y cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar (L. García Raga, 2007); se presenta -en definitiva- como un elemento poliédrico en el que resulta complicado delimitar los diversos planos y elementos que la conforman. La propia evolución seguida por los descriptores que van perfilando el sentido de este concepto confirma nuestra afirmación: si en los años setenta se entiende como la formación de hábitos cívico-sociales en el contexto de la Ley General de Educación, en la actualidad dispositiva de la reciente Ley Orgánica de Educación de 2006 se incide en el aprendizaje de los valores democráticos y en la construcción de una ciudadanía activa, diversa, tolerante y responsable.

Analizar la convivencia desde esta perspectiva dinámica del presente, implica entender que la responsabilidad de educar para la convivencia de todos, población autóctona e inmigrada, no puede atribuirse a la sociedad en abstracto, a la familia, a los docentes, a los medios de comunicación, de manera independiente como si estuviésemos refiriéndonos a "compartimentos

estancos", sin conexión alguna; muy al contrario, se trata de que la totalidad interactúe y trabaje hacia la construcción de un proyecto común. Aunque los centros escolares desempeñan un papel muy importante en el fomento de la convivencia, su tarea requiere un apoyo social amplio; la educación sobrepasa los límites escolares y por tanto, es tarea de todos contribuir en la búsqueda de una mejor convivencia: la familia, las autoridades, los políticos, los medios de educación y, por supuesto, la escuela (R. López Martín, 2007); únicamente con la implicación de todos, en un esfuerzo de participación compartido, se puede construir convivencia.

El objetivo de la plena *integración* de las poblaciones minoritarias, supone la superación de otros modelos de organización social de las sociedades pluriculturales como son la *asimilación* o la mera *inserción*. "Al contrari que a l'assimilació i la inserció -escribe el prof. García Roca (2002: 204)-, que recau fonamentalment sobre la minoria, la integració implica ambdues parts i obliga tant la societat que rep com els treballadors migratoris"; exige, por tanto, el compromiso en proyectos comunes. Y esta sensibilidad hacia la ósmosis cultural, a juicio de M. Martínez y C. Bujons (2001: 148), "va a ser la clave que va a permitir que la escuela encaje en una sociedad abierta: saber gestionar el diálogo intercultural, donde cada cultura asume el riesgo del cambio", es decir, el intercambio y mestizaje con los diferentes, al objeto de construir una nueva realidad común.

Así pues, hablaremos de integración como "el proceso de incorporación de los inmigrantes a la sociedad española en igualdad de condiciones, derechos y deberes con los nacionales, mediante el cual pueden llegar a ser participantes activos de la sociedad de acogida, conformando también la vida social, económica y cultural, sin que se les imponga el precio de renuncia a su cultura de origen" (F. Torres, 2002: 51). Será oportuno, por tanto, avanzar en una doble dirección pedagógica: desde una "pedagogía de la inclusión", favoreciendo el desarrollo del sentimiento de pertenencia y, siendo conscientes de las desfavorables condiciones socioeconómicas de las minorías, desde una "pedagogía de la equidad", que utilice la educación como un instrumento de lucha contra las desigualdades (M. Bartolomé Pina, 2002: 138). El reto, en consecuencia, trasciende lo propiamente educativo y, más allá de respuestas jurídicas y políticas sobre los fenómenos migratorios, reclama actuaciones globales dirigidas a todos los sectores sociales y a todos sus miembros.

Esta apuesta por una educación intercultural al servicio de la convivencia en una sociedad cohesionada, para F. Carbonell (2005: 31), en una línea argumental muy parecida, tiene dos ejes fundamentales que atender: "una educación en (y para) la igualdad", capaz de limar todos los factores de discriminación negativa de los individuos y grupos culturales en los que se integran, encaminada no sólo al reconocimiento del conjunto de derechos y libertades básicas de la condición humana, sino a ofrecer las

capacidades y herramientas necesarias para su pleno ejercicio; y, de otro lado, “una educación en el (y para el) respeto a la diversidad” que, más allá de otros procesos de adaptación o modelos asimilacionistas a los que hacíamos referencia, busque la auténtica integración de todos en una sociedad cohesionada. No consiste, por tanto, en una “simple integración del alumnado procedente de otras culturas, a través de la comprensión de los déficits observados; tampoco es una asimilación etnocéntrica, basada en una educación monocultural” o, simplemente, “un conjunto de actividades y programas dirigidos solamente a grupos minoritarios y reservados a determinadas áreas curriculares”, tal como puede advertirse en algunas prácticas pedagógicas; por el contrario, hay que trabajar por hacer prevalecer los principios de igualdad, diferencia y reciprocidad de negociación creativa entre las distintas culturas, así como el principio de respeto a la identidad personal y cultural de todos (R. García López y M<sup>a</sup>. J. Martínez Usarralde (2007: 222-24).

## **2 PRINCIPIOS JURÍDICO-EDUCATIVOS. LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES. ¿REALIDAD O FICCIÓN?**

Una vez analizados brevemente los fundamentos pedagógicos de la convivencia en esta realidad multidisciplinar de los fenómenos migratorios y su relación con la gestión educativa de la diversidad, y antes de ver algunas ideas básicas sobre los cambios que deberían acometerse en las instituciones docentes para salvaguardar los principios pedagógicos anunciados, parece oportuno describir el marco legal que perfila el derecho a la educación en el sistema educativo español y su relación con la situación de la inmigración, al objeto de valorar las particularidades propias del alumnado de origen extranjero en la estructura escolar actual.

Nadie duda de la importancia de la educación en un sistema social y democrático de derecho, en tanto que constituye no sólo un proceso necesario para el pleno desarrollo de la personalidad y en la transmisión de un conjunto de conocimientos y de habilidades sociales y profesionales, al margen de constituir un conjunto de principios y valores fundamentales que sustentan la convivencia social. Así lo dispone el artículo 27.2 de la Constitución cuando se refiere a los principios y valores que han de guiar la educación; “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y deberes fundamentales”.

Nuestra Constitución reconoce el Derecho a la Educación en el artículo 27. La regulación de este derecho se fundamenta en dos pilares básicos, “el derecho a la educación como libertad, que permite a los padres elegir el tipo de enseñanza para sus hijos que esté más acorde con sus ideas, y el derecho a la educación como prestación, que obliga a los poderes públicos a proporcionar una enseñanza básica de forma gratuita para todos” (E. Aja, 1999:76). Esta diferenciación jurídica de la Constitución sobre el derecho a la educación responde a planteamientos ideológicos y políticos divergentes en un intento de integrar, conciliar o equilibrar visiones diferentes, cuando no enfrentadas, entre modelos pedagógicos distintos presentes en

la sociedad española de aquel momento, como ha puesto de relieve buena parte de la literatura jurídica y educativa.

Sin entrar a comentar el tratamiento político de la educación, la relevancia de ésta queda así plasmada en nuestra Carta Magna reconociendo el derecho a la educación como un derecho fundamental que pertenece a la persona como garantía de la dignidad humana y no sólo como ciudadano. En este sentido, este derecho pertenece tanto a nacionales como a extranjeros, al margen de su situación legal. Asimismo, la propia Constitución en el artículo 13.1 reconoce a los extranjeros el disfrute de las libertades públicas que garantiza el Título I (entre ellos el derecho a la educación) en los términos que establezcan los Tratados y la ley, exceptuando los derechos políticos que señala en su apartado segundo.

Sólo bastaría atender a los Tratados y acuerdos internacionales ratificados por España<sup>2</sup> sobre esta materia para conceder el acceso a la enseñanza a los súbditos extranjeros en las mismas condiciones que a los nacionales. Así lo dispone tanto la Declaración de los derechos Humanos (Art.26), el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Art. 13) y la Convención de los Derechos del niño (Art.28), entre otros. No obstante, el derecho a la educación, conforme a los principios constitucionales de libertad y de igualdad corresponde por igual a españoles y extranjeros y cuya regulación ha de ser igual para ambos, como lo reconoce la Constitución en el artículo 27.1 "Todos (es decir, la totalidad) tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza".

En este sentido, "inmigración y educación se cruzan en un punto afortunadamente inevitable: el derecho a la educación", pero además, "en el tipo de sociedad futura que se pretende diseñar en un contexto que es y será multicultural y donde las políticas deberán formular, legitimar y orientar prácticas hacia una sociedad integrada en su diversidad" (M<sup>a</sup>R. Blanco Puga, 2002:309). Asimismo, las políticas educativas van a tener un papel primordial en la integración de los inmigrantes en la nueva sociedad y en la promoción de una sociedad cohesionada e inclusiva, especialmente en las condiciones de la mal llamada "segunda generación de inmigrantes".

La educación de los inmigrantes presenta una problemática específica en cuanto se trata de un grupo social que de repente aterriza en un lugar donde se habla una lengua diferente a la suya, con unas ideas culturales y religiosas diferentes y que, además, se sitúan en los estratos socioeconómicos más bajos, sin mencionar los problemas administrativos para regularizar su situación o la carencia de derechos sociales y políticos que les impiden una inclusión plena en nuestra sociedad. Es por todo esto, que la correcta integración de los niños/as inmigrantes en la escuela no sólo va a depender de los factores generales del sistema educativo, sino que también están condicionados por las políticas de inmigración y las leyes que

<sup>2</sup> El art. 10.2 de la Constitución obliga a interpretar todos los derechos reconocidos por la Constitución de acuerdo con los Tratados Internacionales ratificados por España.

lo regulan. De ellas dependerán que se consiga su integración, o por el contrario su marginación.

Siguiendo esta lógica, si hacemos una breve referencia histórica sobre la legislación de extranjería a la hora de regular el derecho a la educación, podemos observar que este derecho se suscribía solamente a aquellos extranjeros que residían legalmente en España. Así lo disponía el artículo 9 de la Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España:<sup>3</sup>

*"Se reconoce a los extranjeros que **legalmente** se hallen en territorio nacional el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, así como el derecho a la dirección y creación de centros docentes, de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes y atendiendo al principio de reciprocidad".*

Y en relación con ella, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), en su artículo 1.3, proclamaba:

*"Los extranjeros **residentes** en España tendrán también derecho a recibir educación a que se refieren los apartados 1 y 2 de este artículo".*

Estas leyes resultaban inconstitucionales en tanto contradecían toda una serie de Tratados Internacionales ratificados por España, que ampliaban el derecho a la educación a todos los hijos de inmigrantes independientemente de la situación legal de sus padres.

No obstante, y a pesar de la restricción en el derecho a la educación de los extranjeros en la Ley 7/1985 y de la LODE, "la práctica de las administraciones educativas españolas había propiciado la escolarización de todos los alumnos en edad escolar independientemente de la situación administrativa de su familia" (X. Besalú Costa, 2002:127), pero denotaba la insuficiencia del sistema para dar una respuesta a este nuevo fenómeno. En este contexto se aprobó una modificación del Reglamento de 1986 de ejecución de la Ley de Extranjería, quedando desde entonces vigente el Reglamento de 2 de febrero de 1996. En este nuevo Reglamento, en el artículo 2.2, el derecho a la educación aparece plasmado como un "derecho subjetivo" y que, por tanto, los extranjeros tienen garantizado en igualdad de condiciones que los españoles como "derecho inherente a la persona". Además, se establece en el artículo 7 que, "los extranjeros tendrán derecho a la educación y libertad de enseñanza, así como a la creación y dirección de centros docentes atendándose a lo dispuesto por la legislación que regula

<sup>3</sup> Esta fue la primera Ley que regulaba la inmigración en nuestro país. Muchos autores la han calificado de una "ley policíaca" que tenía como objetivo reducir al mínimo la entrada de trabajadores extranjeros, con lo cual no preveía una inmigración estable, ni por ello la reagrupación familiar, la prestación de servicios sociales a los inmigrantes y ni la titularidad de algunos derechos.

estás materias, teniendo en cuenta las previsiones contenidas en los Tratados Internacionales suscritos por España y, en su defecto, atendiendo al principio de reciprocidad" (M. Moya Escudero, 2001); queda así establecido, al menos jurídicamente, el derecho a la educación.

El Reglamento de 1996 se limita a poner parches en aquellas necesidades inminentes que necesitaban de una nueva regulación. Incluso, como en el caso del derecho a la educación, el Reglamento modificaba algunos preceptos de la Ley de Extranjería, lo cual siendo una norma inferior a la ley orgánica, era jurídicamente ilegal. Sin embargo, la nueva situación del fenómeno migratorio exigía la necesidad de introducir cambios en la democratización de la regularización de la inmigración, así como la necesidad de conseguir su integración social.

En este contexto, se aprobó la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros y su Integración Social, bajo un elevado consenso de los partidos políticos representados en el Parlamento. Esta Ley, dispone en el artículo 9, apartados 1 y 2, "el derecho de todos los extranjeros menores de 18 años a la educación en las mismas condiciones que los españoles" (acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria), así como "el derecho de los extranjeros a una educación de naturaleza no obligatoria, también en las mismas condiciones que los españoles" (acceso a los niveles de infantil y superiores).

La Ley supone un avance en el reconocimiento de los derechos de los inmigrantes y su integración, toda vez que el derecho a la educación era reconocido en igualdad de condiciones que los nacionales independientemente de su situación administrativa en España. No obstante, las elecciones de marzo de 2000 dieron la mayoría absoluta al Partido Popular que no tardó en modificar la nueva Ley 4/2000, por otra con un carácter más restrictivo en lo concerniente al reconocimiento de derechos y garantías. La Ley 8/2000 separa la titularidad de los derechos de su ejercicio, sobre todo, a los extranjeros en situación de irregularidad (separación ésta que sólo es posible con los menores y los incapaces).

En este sentido, el derecho a la educación que formula la nueva Ley presenta un serio retroceso respecto a la anterior en los niveles de enseñanza no obligatorios, al reconocer el ejercicio de este derecho sólo a los extranjeros residentes. En este sentido el derecho a la educación en la ley 8/2000 queda formulado en el artículo 9 de la siguiente manera: a) se mantiene el derecho a la educación de los extranjeros menores de 18 años (educación básica, gratuita y obligatoria), la obtención de la titulación correspondiente y el acceso al sistema de becas y ayudas, pero no sólo como derecho sino también como deber; b) en el caso de la educación infantil, se reitera su carácter voluntario y la obligación de las Administraciones públicas de garantizar la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicite; c)

en cuanto a la educación de carácter no obligatorio, su derecho se restringe sólo a los extranjeros residentes en las mismas condiciones que los españoles; d) también se establece que los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración, con reconocimiento y respeto de su identidad cultural; e) y finalmente, los extranjeros residentes podrán acceder al desempeño de actividades de carácter docente o de investigación científica, así como crear y dirigir centros, en ambos casos de acuerdo en lo establecido en las disposiciones vigentes.

Si analizamos detenidamente el derecho a la educación que hace la Ley 8/2000, podemos observar que ésta, sólo garantiza el derecho (y también el deber) a la educación a los menores de dieciocho años, pero matizando que este derecho "(...) comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria", en las mismas condiciones que los españoles.

La Ley Orgánica de Educación 2/2006 supone un nuevo giro a la situación al establecer en su artículo 4º:

*"1. La enseñanza básica a la que se refiere el artículo 3.3 (la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria) de esta Ley es obligatoria y gratuita para todas las personas.*

*2. La enseñanza básica comprende diez años de escolaridad y se desarrolla, de forma regular, entre los 6 y los 16 años de edad. No obstante, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los 18 años de edad, cumplidos el año en que finalice el curso, en las condiciones establecidas en la presente Ley.*

*3. Sin perjuicio para que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley"*

Es decir, se garantiza así mismo el derecho a todos/as a permanecer escolarizado hasta los 18 años en la etapa obligatoria si las circunstancias lo requieren, facilitando las medidas de atención a la diversidad que sean necesarias para cumplir con el principio fundamental de garantizar una educación común para todo el alumnado. En este sentido, una primera interpretación nos conduce a afirmar que aquellos menores extranjeros no residentes menores de edad tendrán derecho a la educación básica que como hemos visto está delimitada a la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, siendo además un deber, puesto que es una enseñanza obligatoria.

Pero por otro lado, la educación no obligatoria, la Infantil y la Secundaria Post-obligatoria (Bachillerato, Ciclos Formativos, etc.) está limitada a los extranjeros que estén en situación regular en el país, es decir, que tengan permiso de residencia. Esto puede conllevar a que un amplio sector de menores extranjeros de 18 años pueda ver limitado su continuidad en la educación formal, limitando si cabe sus posibilidades formativas. También resulta contradictorio que no se reconozca la educación Infantil a los no residentes por no ser una Etapa educativa con carácter obligatorio y en cambio, responsabilice a las Administraciones a garantizar un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización a los que la soliciten.

Otro aspecto a destacar de la Ley es la importancia que concede a la educación en la integración social de los menores extranjeros, reconociendo y respetando las características culturales de los inmigrantes y obligando a los poderes públicos a promover medidas para que los extranjeros pueden recibir una enseñanza para mejorar su integración social (Art.9.4). En este sentido, la Ley no añade nada nuevo, ya que la legislación educativa prevé medidas de educación compensatoria para aquellos alumnos, extranjeros o no, que presenten carencias formativas o de aprendizaje o por tener necesidades educativas asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Sin duda, como hemos visto en el apartado anterior, la literatura y/o la investigación pedagógica siguió presionando a las autoridades políticas en la idea de entender la educación como una herramienta para la gestión de la diversidad y la integración de todas las culturas en un proyecto común.

Estas limitaciones que restringen el Derecho a la Educación en las Etapas no obligatorias fueron en su día recurridas al tribunal constitucional, ya que tal limitación puede ser contraria a lo que disponen los tratados internacionales y a la misma constitución en base a su artículo 10.2<sup>4</sup>, por los cuales se entiende que el derecho a la educación está reconocido para todos los menores de edad independientemente de su situación administrativa.

Esto conlleva que exista un indeterminación jurídica en la garantía de la Educación no obligatoria a los menores extranjeros, ya que en función de la interpretación que se haga del artículo 9 de la Ley 8/2000 a aquello que se entiende por "residente" (aquel que está empadronado en cualquier municipio de España o sólo aquellos que poseen el permiso de residencia) se le aplicará el derecho a la educación limitado a la enseñanzas básicas y obligatorias o sin restricciones para cualquier nivel educativo.

No obstante, el reconocimiento de la igualdad en el acceso a la educación no es suficiente, porque la situación económica, social y cultural de muchos inmigrantes, así como de niños/as españoles que se encuentran

en situaciones de desventaja, dificulta su progreso dentro del sistema educativo. En el caso de la inmigración, esto cobra una importancia particular, ya que el inmigrante cuando llega a nuestro país, se encuentra en condiciones de inferioridad respecto a los ciudadanos nacionales en ámbitos como el empleo, la vivienda, la prestación de servicios sociales, la cultura etc., y afecta individualmente a cada uno de ellos. Pero también se encuentran en condiciones de inferioridad como grupo social, puesto que sufren marginación, xenofobia, obstáculos en la participación ... con lo cual, se hace necesario establecer medidas para compensar las dificultades, tanto en la educación como en los otros ámbitos, para promover la igualdad real y efectiva de los individuos y de los colectivos de inmigrantes ( E. Aja, 1999; 80). Con ello, queremos remarcar la idea de que las condiciones sociales, económicas y culturales de las familias de inmigrantes pueden repercutir indirectamente en el rendimiento y la integración escolar de sus hijos.

<sup>4</sup>. El art. 10.2 de la Constitución obliga a interpretar todos los derechos reconocidos por la Constitución de acuerdo con los Tratados Internacionales ratificados por España.

# 3 **LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI O LA EXIGENCIA DE REPENSAR LA ESCUELA**

Estas nuevas realidades de los fenómenos migratorios, en su mayoría cargadas de incertidumbre y complejidad, exigen el cambio de algunos códigos escolares, al objeto de ajustarlos a las circunstancias emergentes (democratización de la enseñanza, globalización, nuevas tecnologías de la información, sociedad del conocimiento, incremento de las sociedades pluriculturales...). Repensar la escuela, en este contexto, es una exigencia inexcusable en la realidad escolar europea (V. Llorent y V. Cobano-Delgado, 2006) y, especialmente, española.

Las prácticas educativas, por tanto, lejos ya de los enfoques asimilacionistas y/o compensatorios de finales del siglo pasado, sin duda cargadas de "buenas intenciones", pero no exentas de cierta ingenuidad (M. Bartolomé Pina, 2006: 195-204), deberán ser capaces de modificar toda la estructura organizativa de los centros docentes, atendiendo a cinco directrices de actuación: cambiar nuestras representaciones sociales, estereotipos y prejuicios, para luchar contra la discriminación en todas sus formas; fomentar procesos de socialización que desarrollen identidades más abiertas; desarrollar procesos comunicativos basados en el diálogo intercultural, provocando un acercamiento afectivo y efectivo a quienes son diferentes a nosotros; facilitar la formación para una ciudadanía participativa y capaz de gestionar la complejidad actual; finalmente, apoyar de manera decidida todas aquellas instituciones educativas que potencien estas metas, faciliten la convivencia ciudadana y conduzcan a la cohesión social, en una clara apuesta por una "pedagogía de la equidad", que implique nuevas estrategias, nuevos programas y renovadas metodologías inclusivas.

En cualquier caso, como quiera que somos conscientes de que la propia idea de interculturalidad debería suponer una transformación "revolucionaria en la filosofía y en las prácticas educativas" (J. Escámez,

2002: 135), toda vez que exige una remodelación total del proceso educativo, currículo y organización de la cultura de la escuela, nos detendremos -aun a riesgo de superar con mucho los límites conceptuales y espaciales de este capítulo- en la exposición de aquellos parámetros de cambio que nos parecen más significativos y que exigen planteamientos más novedosos de cara al tema que nos ocupa, siempre tomando como referencia el marco de la realidad escolar española

### a) El constante incremento de la escolaridad obligatoria

Desde el nacimiento de los sistemas educativos nacionales (Ley Moyano, 1857), el objetivo básico no era otro que ofrecer a todos los ciudadanos un pequeño tronco común de educación obligatoria que les capacite para vivir en sociedad de una manera digna; con ello, la educación, concebida como un derecho social, cumplía su primigenio papel de ser un mecanismo de igualdad de oportunidades. Los Estados del Bienestar de la segunda mitad del siglo pasado, con mayor o menor rapidez según los distintos países, apostaron por extender y ampliar ese tramo de escolaridad obligatoria: primero a los 9, luego a los 14 y finalmente hasta los 16 años, como una apuesta de enriquecimiento de la formación del ciudadano. A pesar de los problemas de masificación de la plena escolarización e incremento antipedagógico de las ratios en demasiadas ocasiones, el fenómeno quedó asociado al progreso y buena salud de los sistemas educativos: a mayor extensión del periodo de escolarización obligatoria, mayores niveles de progreso y de modernidad de las políticas educativas de un determinado país.

Si bien es cierto que en la actualidad esta teoría sigue en parte vigente, hoy se empieza a cuestionar esta idea, toda vez que muchos estudiantes tienen serias dificultades de seguir el ritmo de la enseñanza o, incluso, se encuentran prisioneros del sistema e interiorizan la escuela como algo impuesto en la que se sienten claramente fracasados. "No está claro que mantener a un alumno en una situación en la que fracasa permanentemente -escribe el profesor J.M. Esteve (2004: 103), refiriéndose a ese estudiante-tipo que está esperando cumplir la edad reglamentaria para abandonar el sistema escolar-, sin la menor atención individual, sea mejor que la incorporación a un ciclo de formación profesional o a una modalidad formativa en el mundo del trabajo; y las dudas nacen al constatar la profunda desvalorización personal que tal situación produce en los alumnos". Parece oportuno, por tanto, acomodar nuestros sistemas educativos a estas nuevas realidades. Más allá de los Programas de Garantía Social (PGS) o Programas de Inserción Profesional (PIP) -soluciones propuestas en las últimas regulaciones legislativas para el tránsito desde la educación al mercado

laboral-, hay que posibilitar una salida a estos estudiantes que no quieren continuar en el sistema escolar, donde se sienten desmotivados y, en algunos casos, con síntomas evidentes de rebeldía, con el consiguiente deterioro de la convivencia, sin renunciar a la garantía de completar sus déficits formativos como ciudadanos participativos en una sociedad cohesionada, a través de estrategias pedagógicas de diversificación curricular no segregadoras.

Además de la mediación y otras técnicas emergentes de mejora de la convivencia escolar (L. García Raga y R. López Martín, 2007: 69-114), encaminadas a minimizar los efectos negativos de la conflictividad en los últimos momentos de participación de estos estudiantes en las estructuras educativas, y a mejorar sus habilidades sociales y déficits formativos en cuanto a la adquisición y uso de las competencias de convivencia cívica, estamos obligados a ofrecer más y mejores posibilidades para este cada vez más numeroso sector de la población escolar.

### b) La falta de claridad y precisión en los fines de la educación

El "para qué" de la educación ha sido una preocupación constante de la sociedad en todos los momentos históricos; la complejidad del mundo actual, no obstante, junto a otros factores más concretos que hemos anotado a lo largo de este mismo trabajo, ha contribuido al "descoloque y desorientación de la escuela" (M. de Puelles, 2006: 22-30), que precisa de forma urgente repensar los fines de la educación; por otro lado, de un tiempo a esta parte, hay una tendencia a derivar hacia la escuela buena parte de los problemas generales de la sociedad. Todo ello, con los profesionales de la educación al frente, demanda una profunda reflexión sobre el sentido y objetivos prioritarios de nuestras políticas educativas y sobre el papel que la escuela debe asumir en esa tarea social de formar las nuevas generaciones.

Permítasenos un ejemplo de esta ausencia de claridad con respecto a la concreción de algunos propósitos de las tareas educativas. Me refiero al posible enfrentamiento de derechos legítimos entre los principios pedagógicos que constituyen el fundamento central de las sociedades modernas europeas: la defensa de la libertad y la apuesta por la igualdad en educación. Para algunos especialistas, aquellas políticas defensoras a ultranza de la capacitación para el ejercicio de la libertad de cada uno pueden poner en serio peligro el objetivo de la igualdad de todos (mínimo común cultural); por el contrario, aquellas actividades centradas en potenciar la igualdad, podrían ir en menoscabo de la libertad de algunos que consideran menospreciadas sus capacidades (todos diferentes, todos respetables). No es extraño escuchar a padres de familia quejarse amargamente porque los maestros del centro escolar de sus hijos, comprometidos en la defensa de lograr un nivel mínimo para todos los alumnos de la clase, no aprovechan

suficientemente las extensas capacidades de los estudiantes más brillantes, que ven frenada su progresión académica y personal; técnicamente, nos situamos en la polémica sobre si es cierta la afirmación de que la escuela comprensiva baja el rendimiento escolar del sistema (M. de Puelles: 70-74), pues a mayor igualdad menor calidad.

Aunque las soluciones no son sencillas, es necesario arbitrar mecanismos para que las políticas educativas no subordinen al otro ninguno de los dos principios fundamentales o, si se hace, sea de forma consciente y asumiendo los efectos pedagógicos de dichas intervenciones. No hay situación más lamentable en que factores exógenos al profesorado (administración político-educativa, grupos editoriales, proyectos de centro...) le den a éste resuelta la situación y lo condenen a unas prácticas insulsas, que, bajo la apariencia de la neutralidad o la falta de claridad hacia orientaciones precisas, le hurten la exigencia profesional de pensar críticamente sus propios modelos de enseñanza. "La educación -escribe J. Gimeno Sacristán (2001: 107)- debe contribuir a asentar y fundamentar esas dos dimensiones aparentemente contradictorias: ser un instrumento para la conquista de la autonomía y de la libertad, a la vez que fomentar el establecimiento de lazos sociales para el acercamiento hacia los demás y para la convivencia pacífica con ellos, cuando menos". Si es obvio que debemos trabajar por limar las tremendas diferencias entre los seres humanos o la dualización de algunas de nuestras sociedades occidentales, también lo es que debemos ofrecer "oportunidades para la igualdad" -es una exigencia de justicia-, dejando libertad a cada uno para elegir el grado, nivel o formato de esa igualdad.

### **c) Intelectualismo a ultranza frente a una escasez en la formación de la llamada "inteligencia cívica"**

En la misma perspectiva del apartado anterior, hay que asumir que la escuela, a pesar de las proclamaciones teóricas de algunos especialistas e incluso de las prescripciones legales de ciertas normativas, sigue obsesionada y preparando por y para los retos académicos y/o intelectuales: enseñar que no educar, informar que no formar; la formación del ciudadano o la llamada inteligencia cívica se quedan en grandes slogans, pero siguen fuera de la prioridad de los centros docentes. El aprendizaje de los contenidos sobre matemáticas, lengua o conocimiento del medio, por poner algunos ejemplos, sigue siendo prioridad de los sistemas educativos y, consecuentemente, disfrutan de una mayor valoración social de las propias familias que la formación en actitudes solidarias de respeto a los demás, el trabajo en equipo o los proyectos no individualizadores que defienden el bien común.

La esquizofrenia de predicar unos principios y realizar actividades encaminadas a la defensa de sus contravalores, reconozcámoslo así, está presente en nuestra realidad escolar. "La escuela -escribe D. Martuccelli (2004)-, en tanto que zócalo de la vida social, debe liberarse de la obsesión por los 'programas' y centrarse en la adquisición, por parte de todos los alumnos, de un mínimo común cultural"; esto no significa, de ningún modo, abolir toda la diversidad cultural, sino ofrecer herramientas para comprender la cultura "del otro" y, sobre todo, alejarse del modelo de escuela academicista que sólo piensa en la preparación del estudiante para el tramo inmediatamente superior, situándose, en la mayoría de los casos, de espaldas a la realidad del momento.

Hoy día, el modelo de "profesor dictador", entendiendo por tal no sólo aquel que ejerce un poder omnímodo en el aula sino el que literalmente dicta sus apuntes, ha quedado obsoleto; la enseñanza no es la transmisión de información, sino aquellos procesos que te ofrecen herramientas para transformar esa información en conocimiento y te permite no tanto dominar unos contenidos, cuanto conocer los instrumentos para actualizarlos y adaptarlos a las necesidades que aparecen en un momento concreto. Estamos ante el reto de aprender a aprender, es decir, construir un entorno alrededor del estudiante que le permita aprender por sí mismo. Para ello, además de los contenidos tradicionales, el estudiante necesita un bagaje de herramientas actitudinales que le aporte seguridad en sí mismo, capacidad de relacionarse con los demás, técnicas de estructuración de la información, instrumentos para expresar y gestionar correctamente sus emociones y sentimientos y, en definitiva, estrategias que le permitan entender y comprender el mundo que le rodea.

### **d) La formación de la ciudadanía o el sentimiento de pertenencia**

Entre los principios asumidos por el "Plan Estratégico de Ciudadanía e Inmigración 2007-2010" del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (J. M<sup>a</sup>. Jordán, 2008: 22-30), encaminados a dar un impulso a las políticas de integración social de la inmigración, además de priorizar la igualdad y no discriminación o la defensa de la interculturalidad, destaca el principio de ciudadanía o el reconocimiento de la participación cívica de los inmigrantes, como uno de los caminos más apropiados para conseguir su plena integración. Y no ha de extrañar, toda vez que el sentimiento de pertenencia a un determinado grupo propicia la formación de identidades, favorece los procesos de solidaridad y es condición imprescindible para la correcta vertebración de las sociedades. Hoy más que nunca, en esta sociedad de la globalización y de la informatización desmesurada, debemos combatir el "individualismo de apartamento" de las grandes ciudades postmodernas del

que habla P. Solterdijk (1994: 96) o la sociedad despolitizada a la que hizo referencia N. Tenzer (1992), donde el individuo es incapaz de “reconocer-se” más allá de uno mismo o de la privacidad de su bienestar.

Para todo ello, como ya hemos significado, aunque debemos insistir en la idea, la contribución de la educación se presenta inexcusable: debe apoyar la construcción de una comunidad política integradora y plural, con una firme apuesta por la sólida formación de las identidades, de tal forma que facilite a cada individuo el manejo de la capacidad crítica con su propia cultura, se le ofrezcan herramientas para entender, reconocer y valorar otras culturas y posibilite el desarrollo de una relación dinámica e interactiva con los otros grupos sociales distintos del propio; no debemos olvidar, por otro lado, que la correcta formación de competencias ciudadanas que habiliten a todos los escolares, sin excepción alguna, al correcto ejercicio de una ciudadanía participativa, responsable, crítica e intercultural es un objetivo prioritario de las políticas educativas en el siglo XXI. En definitiva, debemos ofrecer a todos los ciudadanos los tres vértices de la “cultura del bienestar” a la que antes me refería: la garantía de unos niveles mínimos de bienestar, el reconocimiento y desarrollo de una serie de derechos y libertades fundamentales y, sobre todo, la capacitación para su pleno ejercicio. No debemos olvidar, que la ciudadanía únicamente tiene total reconocimiento cuando lo hacen el resto de conciudadanos en el día a día.

Como ha escrito Gimeno Sacristán (2001: 155-56), “la ciudadanía (que salvaguarda al individuo y posibilita el ejercicio de la democracia en la versión republicana de origen ateniense) y la educación se necesitan y se vivifican recíprocamente. La participación en la vida social requiere ser alimentada por la educación para que la vida democrática sea una cultura enraizada en la mente y en los corazones de los ciudadanos, sin lo cual quedaría reducida a una carcasa de procedimientos de participación formal”. Así pues, al margen del carácter nutriente de las escuelas para las raíces de la democracia y otras sinergias que apunta el mencionado profesor de la Universitat de València entre educación y ciudadanía, el ejercicio pleno de los derechos (civiles, políticos y sociales) que conlleva ésta, no pueden lograrse sin la capacitación que ofrece aquella.

#### **e) La concreción de estructuras innovadoras en la organización escolar**

La reivindicación de autonomía pedagógica por parte de los centros, tan de moda en los ambientes docentes de la actualidad, puede ser un instrumento muy valioso a la hora de repensar la actuación de la escuela en el marco de la temática que nos ocupa. La necesaria flexibilidad de los sistemas educativos y las exigencias de calidad para todos, tal y como

recoge la Ley Orgánica de Educación (LOE), obliga a reconocer cierta capacidad de autonomía a los centros a la hora de tomar decisiones sobre su organización y funcionamiento, con la única cautela del respeto al marco general común. El “Proyecto Educativo”<sup>5</sup> debe ser un documento que recoja no sólo las especificidades propias en función del entorno social y cultural del centro, sino todas aquellas cuestiones que afecten al tratamiento de la diversidad y de la convivencia, al objeto de asegurar la no discriminación y el trato equitativo de todos los miembros de la comunidad educativa.

El arbitrar políticas que impidan la “guetización”, es decir, la concentración de chicos y chicas con riesgo de exclusión (entiéndase, por ejemplo, inmigrantes), condenando a este alumnado a ver mermados sus derechos básicos, es una de las principales tareas a tener en cuenta. No basta con que haya un reparto más o menos equilibrado entre los centros de una misma ciudad, sean públicos o concertados, sino que los propios centros, utilizando esa autonomía pedagógica a la que hacíamos referencia, adopten las medidas necesarias para que el reparto de alumnos por grupo facilite similares condiciones-base para todos, con niveles similares de calidad. El grupo “A” y el “B” de 4º de ESO, por poner uno de los ejemplos más evidentes, no pueden diferenciarse por las expectativas del punto de partida de sus estudiantes (Bachillerato o Formación Profesional), ni por la concentración de colectivos estigmatizados (gitanos, inmigrantes, indisciplinados...); es más, los propios profesores deben ser cuidadosos en no transmitir -quizás por currículum oculto- este desequilibrio de expectativas para unos y otros.

Esto último, en ningún caso, debe anular las intervenciones de educación compensatoria consistentes en desdobles a tiempo parcial de los grupos generales de referencia en subgrupos conformados por estudiantes inmigrantes que deben mejorar sus conocimientos lingüísticos o de la cultura del país de acogida. Si estas actividades propician y favorecen la puesta en práctica de un diálogo intercultural que permita erradicar estereotipos y facilitar la permeabilidad entre las distintas culturas, deben ser potenciadas y, en cualquier caso, recogidas en el proyecto educativo del centro, como un compromiso con la sociedad a la que sirve.

<sup>5</sup> La Ley Orgánica de Educación, de 4 de mayo de 2006, establece en su Artículo 121º, dedicado al “Proyecto Educativo”:

1. El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.
2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

### **f) El dudoso impacto de las reformas educativas**

La idea de que la institución escolar es prácticamente inmovilista o, cuando menos, que posee un elevado grado de acomodación, por el cual las reformas educativas apenas provocan cambios sustanciales y tan sólo arañan la epidermis de las estructuras escolares, es una sensación presente en amplios sectores sociales y un convencimiento arraigado en buena parte de los profesionales de la educación. Ciertamente es que la necesaria alternancia de partidos en el poder en un sistema democrático y las políticas de "tela de Penélope" de unos y de otros, a falta de un "Pacto de Estado" que ofrezca estabilidad a las cuestiones educativas, posibilita la supresión de las reformas antes de que éstas lleguen a desarrollar plenamente todas sus iniciativas. No obstante, parece oportuno ajustar algunos parámetros al objeto de poder concretar en la realidad aquellas orientaciones que la reflexión teórica evidencia como líneas de mejora.

Las últimas investigaciones sobre la dimensión histórica de la escuela, en la perspectiva de la llamada "Cultura Escolar" (A. Escolano, 2006), nos ofrecen algunas pistas al respecto: el hecho educativo ya no se explica por una serie de factores exógenos al propio sistema (entiéndase la economía, el régimen político, la ideología...), de manera que lo que acontecía en los centros docentes no era más que un reflejo de esos condicionantes; hoy día, sin renunciar a la necesaria ligazón de la educación con estos fenómenos sociales, hemos asistido al cambio de paradigma epistemológico: el hecho educativo, también puede ser explicado como un subsistema con autonomía propia, con una lógica interna específica que le confiere sustantividad por sí mismo. En este sentido, no resulta arriesgado pensar que el mundo escolar posee un entramado de normas, códigos, teorías y prácticas diferentes a la estructura social general que, sin aislarse de un contexto global al que pertenece, dado que reinterpreta la influencia de esos factores externos, conforman una cultura con señas de identidad diferenciadas, capaz de explicar con mayor precisión lo que ocurre en el interior de nuestras escuelas (R. López Martín, 2001).

De manera que este entramado cultural que se ha ido sedimentando a lo largo del tiempo, consolidando toda una serie de virtudes, pero necrosando -de igual forma- todo un conjunto de vicios acomodaticios, junto a la resistencia del profesorado que -en muchos casos- no percibe como propios algunos de los diseños educativos de reforma propuestos unilateralmente por la administración, acaba formando una película de gran resistencia que impide la penetración de los cambios, quedando el efecto de las reformas muy minimizado y afectando -exclusivamente- a la epidermis del sistema. En definitiva, las reformas educativas no son capaces de penetrar en esa amalgama formada por la cultura de la escuela, con lo que su influencia para provocar el cambio es, ciertamente, escasa, quedando condenadas a un predecible fracaso (S. B. Sarason, 2003).

Es necesario, por tanto, que las reformas no se planteen "desde arriba", sino que ofrezcan participación a toda la comunidad educativa desde los primeros momentos de su diseño, tratando de buscar la complicidad del profesorado como elemento implementador fundamental de la misma; asimismo, no puede obviarse la experiencia acontecida con los intentos reformadores del pasado y dirigir los impactos del cambio a los puntos más vulnerables de la llamada "caja negra" (M. Depaepe y F. Simon, 1995), a las propias prácticas y actividades desarrolladas en el interior de nuestras aulas.

### **g) Hacia una novedosa formación del profesorado**

Y acabamos con la exigencia, sin duda, más decisiva de cara a conseguir una escuela con una sensibilidad poderosa hacia la inclusión: una renovada formación del profesorado que permita la adaptación de estos profesionales a las nuevas realidades de los sistemas educativos producidas en las últimas décadas, y de las que hemos dado cuenta en estas mismas páginas.

La sociedad del conocimiento, el enorme esplendor de las nuevas tecnologías de la información, el incremento exponencial de los fenómenos migratorios, las políticas de convergencia europea, la sofisticación de nuevas formas de exclusión social, o el desarrollo de los últimos tiempos de la ciencia pedagógica, son -entre otras- circunstancias que demandan un replanteamiento en las estructuras y modelos de formación inicial y permanente de un profesorado cada vez más desmotivado y con cierto malestar por la evidente falta de recursos y destrezas para hacer frente a las nuevas realidades.

Hoy día, el profesorado debe hacer frente a realidades más heterogéneas que en el pasado, con una diversidad que le llega, al menos, de tres tipos de fuentes: desde la perspectiva social, por el incremento de las tasas de escolarización al 100% de los jóvenes en edad de hacerlo en las sociedades occidentales, con independencia de sus condiciones socioeconómicas; desde la perspectiva cultural, en la medida en que se ha incrementado el número de inmigrantes de la sociedad española y se ha hecho justicia con el reconocimiento de la identidad de grupos minoritarios; finalmente, desde la perspectiva lingüística, por el reconocimiento constitucional de las distintas lenguas del Estado y su vinculación a culturas diversas. Con estos considerandos, "la formación del profesorado para una educación intercultural -tal como escribe el prof. Esteve (2004: 99)- debe partir del conocimiento de estas tres fuentes de diversidad, y de los nuevos problemas y las nuevas exigencias que genera la diversidad del alumnado en el interior de unos sistemas educativos organizados a partir de la uniformidad. Uniformidad establecida en los grupos de niños seleccionados

por tener la misma edad y el mismo nivel de educación, segregando a los niños 'especiales'. Uniformidad buscada con unos objetivos únicos, definidos por unos programas preestablecidos desde la cultura y la lengua mayoritarias. Uniformidad exigida, por último, desde unos sistemas de trabajo y unos planteamientos didácticos centrados en una intervención unitaria del profesor, basada en la suposición de que todos los alumnos deben desarrollar el mismo trabajo en el mismo tiempo.”

Es pues, ahora, con la exigencia de reforma de los planes de estudio universitarios que plantea la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un momento propicio para acometer la necesaria reforma del modelo de formación del profesorado y apostar por un sistema capaz de ajustarse a estas nuevas realidades. No deberíamos, en ningún caso, dejar pasar esta oportunidad para atender al alumnado extranjero

## **4 LAS “SEGUNDAS GENERACIONES” COMO ÁMBITO DE ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN**

La importancia del estudio de las llamadas segundas generaciones de inmigrantes radica por ser un punto estratégico en la producción de la convivencia social y la adaptación recíproca entre quienes llegan y quienes acogen. Al contribuir al cambio en la composición social y cultural de la sociedad de acogida, constituyen un nudo gordiano en la reelaboración de la cohesión social y albergan un enorme potencial de transformación de las bases de dicha cohesión. De esta manera se puede decir sin exagerar que el estudio de las llamadas segundas generaciones constituye un modo privilegiado de acercarse a la discusión del futuro de nuestra sociedad (Terrén, E. 2005).

Sin embargo, es esencial que nos detengamos por unos momentos para dar a conocer qué entendemos por “segundas generaciones” y qué importancia desempeña la educación en su integración social. No es fácil dar una solución terminológica a lo que se entiende por “segunda generación” surgida de la literatura anglosajona, donde el término está ampliamente aceptado.

En este sentido, Massot, I (2003) en una investigación realizada sobre los hijos e hijas de inmigrantes que viven entre dos culturas, ya nos apunta que el término no sólo es erróneo sino que además tiene connotaciones claramente discriminatorias ya que perpetúa el estigma de inmigrantes a lo largo de varias generaciones fomentando la formación de guetos. El término de *segunda generación* “sólo es una etiqueta más, que no puede estar avalada por una práctica educativa inclusiva y verdaderamente integradora”. Esta misma autora se pregunta ¿cuántas generaciones tendrían que nacer y criarse en una tierra para ser consideradas nativas? ¿Qué diferencia real existe entre estos jóvenes y los autóctonos, educados juntos en las mismas escuelas?

Si entendemos por cultura en su significado amplio, permeable y dinámico, tanto los padres como los hijos que llegaron en la infancia han incorporado profundos cambios en su cultura y en sus formas de vida. Lo mismo cabría decir de los jóvenes y adolescentes respecto de sus progenitores, es decir, el papel socializador de la escuela (y no sólo ésta, sino también el grupo de iguales, la familia, los medios de comunicación, la sociedad) sobre estos jóvenes ha forjado toda una serie de vínculos de pertenencia configurando su identidad. Pero al mismo tiempo sufren la presión familiar para no perder sus tradiciones y valores culturales. Estas características propias de los hijos e hijas de familias inmigrantes, especialmente de aquellos que están en la etapa de entrar en la vida adulta, permiten que se encuentren con unos límites asignados e influencias contradictorias, la de no pertenecer a la cultura de origen o no sentirse parte de ella, pero tampoco se sienten como ciudadanos/as en la sociedad de acogida. En estas circunstancias "describiéndolos como segunda generación, les devolvemos una herencia delicada para administrar. Como si no fueran ellos mismos los dueños de su destino, sino los tributarios indirectos de un legado familiar" (Massot, I.: 2003)

No obstante, el término *segundas generaciones* engloba a una heterogeneidad de situaciones y trayectorias migratorias diversas. La complejidad del término dificulta su definición y exige algunas precisiones no sólo para su comprensión, sino también para entender las diversas condiciones que intervienen en la incorporación de los descendientes de las familias de inmigrantes en la sociedad de acogida. Los estudios sobre la integración de los hijos e hijas de familias inmigrantes no pueden desarrollarse con una imagen esencialista y homogénea de este alumnado, sino que deben contemplar todas sus dimensiones. Por esta razón Terrén, E. (2005) al referirse a las "segundas generaciones" apunta a un plural necesario porque la diversidad del objeto es prácticamente irreducible. Su diversidad es observable según muchos criterios: no sólo el origen étniconacional de sus progenitores y su muy diverso valor en la sociedad de acogida, sino también según el momento de su migración y la de sus descendientes o según su proyecto y su jerarquía de pertenencias y lealtades. Sin embargo, "mencionarlas en plural no termina con todas las dificultades, pues en el fondo seguimos denominando "segundo" a lo que en realidad no es la segunda reedición de algo (la inmigración), sino lo "primero" de otra cosa distinta."

Estos criterios de diversidad son especialmente significativos en los descendientes de familias inmigrantes, dado que los rasgos culturales no pueden proyectarse linealmente de la de sus progenitores como si fueran una prolongación de los mismos. En este sentido, Sayad (1994) introduce el concepto de generación para abordar la cuestión de los hijos/as de inmigrantes. Para este autor, toda generación está delimitada por la

combinación de dos planos complementarios: uno diacrónico y otro sincrónico. El primero de ellos, el plano diacrónico, radica en que la sucesión de una generación a otra viene marcada por la relación de filiación entre ellos, es decir, la sucesión descendiente en línea recta. En este sentido, si caracterizamos a las segundas generación a partir de la filiación caemos en lo puramente biológico, una forma externa de esencialismo próxima al racismo ya que implica que la condición de inmigrante se trasmite de padres a hijos junto con el resto de rasgos naturales (viejo racismo biologicista) y sociales (nuevo racismo culturalista) García, I (2002). En cambio, el plano sincrónico, hace referencia al momento histórico a partir del cual se caracteriza a las segundas generaciones, y consta de dos niveles distintos: uno el momento de la e/inmigración de cada uno de los miembros de la familia (no podemos dejar de mencionar que es a partir de ese momento cuando se empieza a contar las generaciones familiares como si éstas existiesen a partir del momento en que inmigran, sin contar con toda la historia familiar vivida anterior a ese momento). Y el segundo, con la llegada de un volumen significativo de inmigrantes a la sociedad española. Momento en que surge en España la "segunda generación" y las problemáticas propias de los países de inmigración.

En los mismos términos se expresan Aparicio, R. y Tormos, A. (2004) al referirse a las resistencias suscitadas en España donde se empieza a tratar de segunda generación antes de que los hijos de los inmigrantes hayan podido llegar a la edad de entrar en el mercado de trabajo, al contrario que sucede en EE.UU. y otros países europeos con una inmigración menos reciente. En este sentido, estos autores apuntan que "las segundas generaciones biológicas son segundas respecto a sus padres, las segundas generaciones en sentido histórico lo son con respecto a sectores de población anteriores a ellas (sean los de sus padres o los de sus abuelos o de otros con quienes no están emparentados), caracterizados por atenerse en la convivencia social a maneras distintas de pensar y proceder."

Es esta última razón, el sentido histórico de las segundas generaciones, la que pasa desapercibida en los usos del concepto en el ámbito español y se contempla como un término inapropiado por atenerse a su sentido estrictamente biológico. Es por ello que en los diferentes estudios e investigaciones sobre los hijos de inmigrantes se quiera evitar la complejidad del término y se haga de manera genérica sobre los hijos e hijas de familias inmigrantes sin contar con las diferencias entre quienes han nacido aquí y los llegados con una formación escolar iniciada.

Nosotros, desde nuestro punto de vista, abogamos por la utilización de este último término, ya que se ajusta más a la realidad que queremos estudiar en esta investigación. En primer lugar porque todavía no podemos hablar de una "segunda generación" estrictamente hablando tal y como lo hemos expuesto. Y en segundo lugar, porque en el ámbito escolar todavía

son muy pocos los alumnos de origen inmigrante que han iniciado todo el proceso de escolarización en la sociedad de acogida. Por estas razones, pensamos que el uso de los hijos e hijas de familias inmigrantes es más apropiado para lo que aquí vamos a estudiar.

En el ámbito educativo, los estudios e investigaciones de las segundas generaciones se han centrado en los temas de la incorporación de ésta al sistema educativo y de la adquisición de unos niveles educativos y académicos comparables a los propios de su congéneres de origen autóctono, así como del papel socializador de la educación en las diversas trayectorias de incorporación a la cultura mayoritaria, lo que en términos norteamericanos han denominado "*mainstream society*". Otras investigaciones apuntan a fijarse sobretodo en el papel que juega la educación en la movilidad socio-económica de las segundas generaciones de inmigrantes. En EE.UU. Portes y Rumbaut (2001) llevaron a cabo la mayor investigación empírica que se ha realizado sobre los hijos de inmigrantes: el proyecto CILS (*Children of immigrants Longitudinal Study*) que, bajo la teoría de la asimilación segmentada, estudiaron los factores que determinan las múltiples trayectorias que pueden seguir los inmigrantes en el seno de la sociedad estadounidense, entre los cuales destacan las redes étnicas como determinantes en esta incorporación. Es decir, las diferentes trayectorias de integración a la sociedad de los diferentes individuos de diversas comunidades étnicas, vienen determinadas por sus (fuertes o débiles) vínculos sociales de pertenencia a su comunidad y su éxito o fracaso socioeconómico.

En el ámbito europeo, a parte de estas preocupaciones, se han llevado a cabo estudios para valorar la medida en la que los Estados en las sociedades de acogida propician el acceso a la educación (Eurydice, 2004) y las capacidades de los hijos de inmigrantes para seguir en el sistema educativo en igualdad de condiciones que los hijos de la población autóctona.

También en España empiezan a aparecer estudios que toman a los hijos e hijas de inmigrantes como elemento central de sus investigaciones. Cabe destacar el estudio pionero sobre segundas generaciones de Aparicio, R y Tormos, A. (2004) respecto a las trayectorias escolares seguidas por los padres y madres y las seguidas por sus hijos e hijas. O estudios centrados más en las variables culturales e identitarias, como el mencionado de Massot, I. (2003), o en las relaciones y las redes de amistad y cooperación entre nativos y no nativos en las dinámicas de aula y su repercusión en la integración social, como el de Enguita, M. (2007).

El papel de la educación en la integración social de los hijos e hijas de familias inmigrantes ha desarrollado abundante literatura científica analizando diversos elementos como, las trayectorias escolares; los contextos socioeconómicos de los escolares; los factores etnoculturales; aspectos relacionados con la lengua; estudios que se centran en los programas de

acogida y dispositivos específicos creados para estos nuevos escolares; trabajos dedicados a las relaciones entre las familias y su interacción con la escuela o estudios sobre el éxito y/o fracaso de estos escolares en el sistema educativo, etc., lo que demuestra el carácter poliédrico y complejo de nuestro ámbito de estudio.

# SEGUNDA

# PARTE

**LA ESCOLARIZACIÓN DEL  
ALUMNADO DE ORIGEN  
EXTRANJERO EN LA CIUDAD  
DE VALENCIA.  
ANÁLISIS DESCRIPTIVO**

# 1 DATOS GENERALES DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN LA CIUDAD DE VALENCIA

Como bien decía J. Arango (2005), cualquier descripción o análisis de una población debe comenzar por su magnitud más básica: el número de los que la componen. Este es uno de los objetivos que nos hemos planteado en esta investigación, a saber: analizar el mapa escolar de Valencia respecto a la escolarización del alumnado de origen extranjero. Conocer cómo se está incorporando este alumnado al sistema educativo; de qué manera y en qué niveles; cuáles son los centros en los que se lleva a cabo; de dónde proceden y cuáles son sus orígenes; y qué distritos de la ciudad están soportando el mayor volumen de menores de origen extranjero escolarizados, son cuestiones de gran utilidad para establecer políticas educativas municipales basadas en criterios de equidad, cohesión social y calidad educativa para toda la población en general y, particularmente, la escolar.

En este apartado nos proponemos realizar, en primer lugar, una aproximación de la población extranjera que reside en la ciudad de Valencia, atendiendo a variables como el género, la edad, la nacionalidad y su distribución en los diversos distritos y barrios de Valencia. En segundo lugar, realizamos un análisis más detallado de los hijos e hijas de inmigrantes en la escuela, en función de su evolución, procedencia, niveles educativos, titularidad del centro, distribución escolar e incorporación tardía en el sistema educativo.

Antes de entrar en detalle sobre los datos estadísticos conviene aclarar metodológicamente dos cuestiones. En primer lugar, todos los datos proporcionados han sido elaborados a partir de fuentes oficiales, por un lado, el *Servei d'Estudis de la Direcció General d'Avaluació, Innovació i Qualitat Educativa i de la Formació Professional de la Conselleria d'Educació y por otro de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València*. Los datos referidos al alumnado de Incorporación Tardía, han sido proporcionados por

la Secció d'escolarització i Xec Escolar del Departament d'Educació de l'Ajuntament de València. Y en segundo lugar, los datos analizados corresponden al curso escolar 2005/2006, ya que, por un lado, en el momento de su petición eran los datos cerrados y oficiales que se disponían, y por otro, al utilizar diversas fuentes de información, el basarnos enteramente en las cifras para ese curso académico, nos facilitaba un exhaustivo análisis y explotación de los mismos.

Recientemente se han publicado datos para el curso 2006/2007, pero a la luz de los resultados podemos decir que no existen modificaciones relevantes que desvirtúen nuestro análisis sino todo lo contrario, lo refuerza y marca la tendencia aquí estudiada. No obstante, cuando el análisis así lo requiera haremos mención a ellos.

Por otra parte, la unidad de análisis que hemos utilizado para acercarnos a la realidad local de Valencia ha sido el distrito municipal, dado que la planificación escolar en la ciudad a efectos de la escolarización se realiza en función de los 21 distritos escolares<sup>6</sup> para los niveles educativos de Infantil y Primaria por un lado, y por Áreas de Influencia para ESO y Bachillerato<sup>7</sup>.

Nos hubiera gustado aproximar más nuestra mirada a nivel de barrio, pero los datos no han sido proporcionados por carecer de valor estadístico según las diversas fuentes consultadas. No obstante, pensamos que una valoración y estudio de la población escolar de origen extranjero en los diferentes barrios de la ciudad nos hubiera permitido acercarnos a una realidad más próxima en el análisis de patrones de asentamiento de la población extranjera y de la escolarización de los menores en función de la infraestructura escolar existente y su distribución entre los diversos barrios de Valencia.

La evolución de la población extranjera en la ciudad de Valencia, y en consecuencia de la población en edad escolar, no ha sido distinta a la evolución acontecida en todo el territorio español y, en concreto, en la de la Comunidad Valenciana. No obstante, lo relevante de este fenómeno en estos últimos años se ha caracterizado por lo inesperado y repentino, tanto en su dimensión como en la velocidad en que se ha producido, motivos por los cuales ha sorprendido a gran parte de los agentes educativos y a la sociedad en su conjunto.

<sup>6</sup> En la Ciudad de Valencia, los Distritos Municipales 10 y 11, por sus dimensiones, se dividen cada uno en dos Distritos Escolares, a efectos de planificación de plazas escolares.

<sup>7</sup> Existen 10 Áreas de Influencia a efectos de escolarización en ESO y Bachillerato. Cada una de ellas tiene asignada la escolarización del alumnado de varios Distritos Escolares.

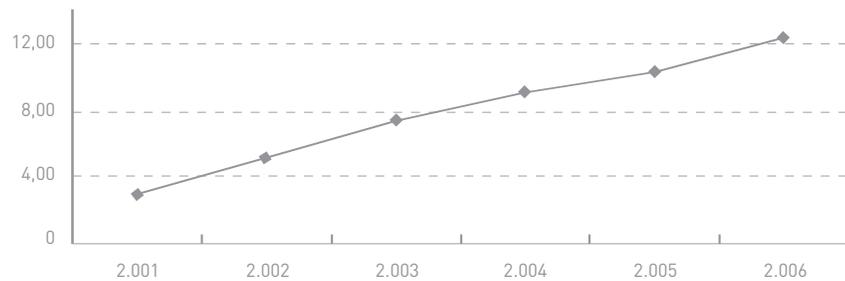


Fuente: Ajuntament de València

La ciudad de Valencia no es una excepción al rápido crecimiento de la población extranjera. Según los datos del Padrón Municipal de Habitantes, en el 2006 la población total es de 807.396 habitantes distribuidas entre los 19 Distritos Municipales que tiene la ciudad, entre los cuales 99.820 habitantes son extranjeros, lo que supone un 12,4% del total de la población valenciana. En ese mismo periodo, la población extranjera en la Comunidad Valenciana supone el 13,90% sobre total de la población y un 9,27% para el conjunto de España. Como se puede observar, la población extranjera en la ciudad de Valencia supera la media del Estado español y es ligeramente inferior a la media de la población extranjera para la Comunidad Valenciana.

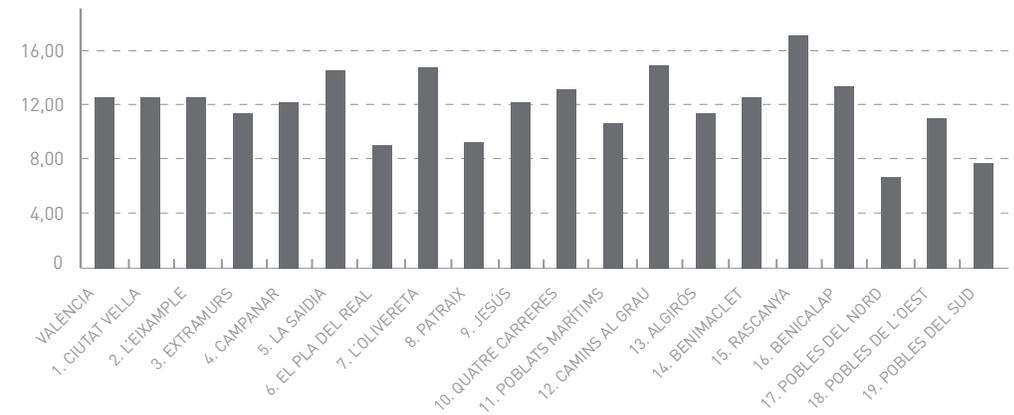
No obstante, el aumento espectacular y progresivo se observa de manera más detallada en el gráfico nº 1 que recoge la evolución de la población extranjera desde el año 2001 a 2006. Como se puede apreciar, en apenas cinco años la población extranjera en la ciudad de Valencia se ha multiplicado por seis, pasando de un 3% en 2001 a un 12,4% en el 2006.

**Cuadro No.1 EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN LA CIUDAD DE VALENCIA 2001-2006 (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Població estrangera en 2006 de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

**Cuadro No. 2 POBLACIÓN EXTRANJERA EN LOS DISTRITOS DE VALENCIA 2006 (%)**



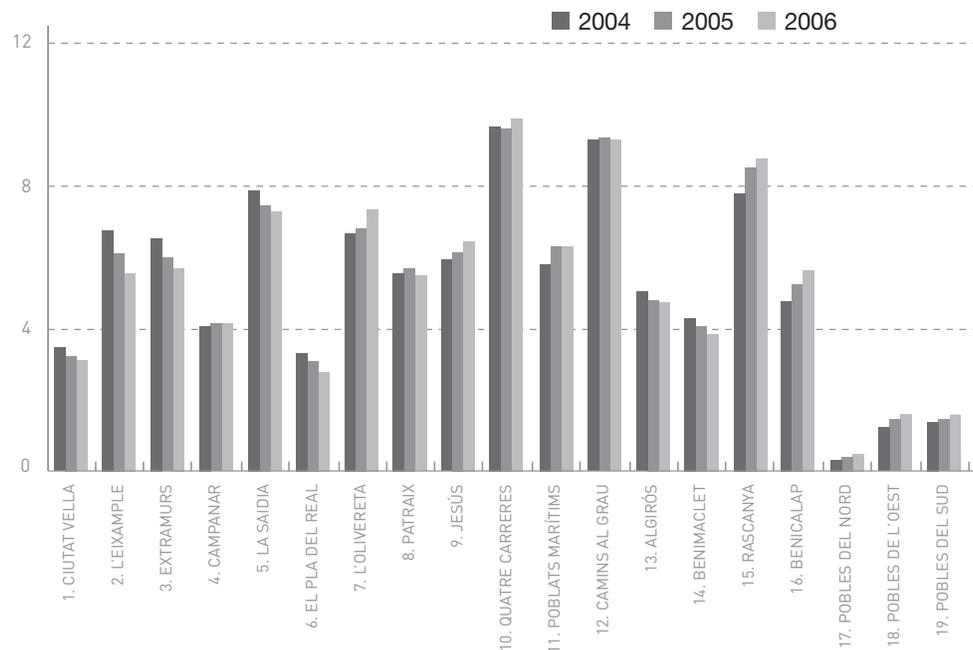
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Població estrangera en 2006 de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

Este crecimiento tan acelerado de la población extranjera en tan corto espacio de tiempo ha supuesto en la composición demográfica de la población, un incremento de la diversidad multicultural en la ciudad debido a la presencia de nuevos vecinos de orígenes y culturas diversas que han modificado la heterogeneidad interna de toda la población. Esto supone que las administraciones públicas, en concreto la administración municipal, aborden en el diseño de sus políticas esta realidad, que lejos de ser un fenómeno puntual y temporal, empieza a ser un valor permanente en nuestra sociedad. Hoy ya no podemos hablar de aquella "inmigración inesperada" de finales del siglo XX y que tan lúcidamente analizaba A. Izquierdo, sino de una inmigración permanente en continuo crecimiento que nos lleva a afrontar los retos políticos de la integración con los nuevos vecinos en la ciudad.

Continuando con nuestro análisis estadístico, la presencia de la población extranjera se distribuye de manera desigual en los diversos distritos de la ciudad de Valencia. Tal y como se puede observar en el gráfico 2, los distritos que soportan el peso de la inmigración en la ciudad son Rascanya (16,9%), Camins del Grau (14,7%), L'Olivereta (14,5%), La Saïdia (14,4%), Benicalap (13,3%) y Quatre Carreres (13,1%).

Son Distritos cuyos porcentajes de población extranjera superan la media de Valencia, y se caracterizan por estar situados en las zonas periféricas de la ciudad. Distritos donde residen un alto porcentaje de población obrera que llegó a Valencia con las sucesivas oleadas migratorias a mediados del siglo pasado procedentes tanto de las áreas rurales de influencia y, en menor medida, de otras comarcas de la Comunidad Valenciana, como de otras zonas de España. No obstante, hay que reconocer, en el caso de Valencia, que la distribución de la población entre los diversos distritos de la ciudad no presenta grandes diferencias a excepción del Distrito de Rascanya que se eleva a 4.5 puntos superior a la media de la ciudad. Algunos de los motivos que explicarían esta situación, como bien apunta F. Torres (2005), es que Valencia no se ha constituido históricamente como una "ciudad de inmigración" (al contrario que ocurre en el distrito de Ciutat Vella, en Barcelona). Dado que la experiencia valenciana es más bien corta, no se ha consolidado unas zonas de inmigración, dando lugar a una diversidad de zonas y a una inserción urbana de mayor complejidad espacial. En este sentido, los nuevos vecinos van ocupando las viviendas más modestas en diferentes áreas de la ciudad.

**Cuadro No. 3 DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA POR DISTRITOS 2004-2006**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Població estrangera en 2006 de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

La distribución de la población extranjera en los diversos distritos de Valencia, que se aprecia en el gráfico 3, nos muestra cómo han variado los procesos de asentamiento y la inserción urbana de los nuevos vecinos en los últimos tres años. Hay distritos en los cuales el porcentaje de población extranjera ha ido disminuyendo paulatinamente: Ciutat Vella, L'Eixample, Extramurs, El Pla del Real o Benimaclet. Otros que, más o menos, mantienen la misma proporción como Campanar, Patraix o Camins del Grau. Y por último, hay distritos en los que la población extranjera ha ido creciendo de manera considerable en estos últimos años. Es el caso de L'Olivereta, Jesús, Quatre Carreres, Rascanya y Benicalap.

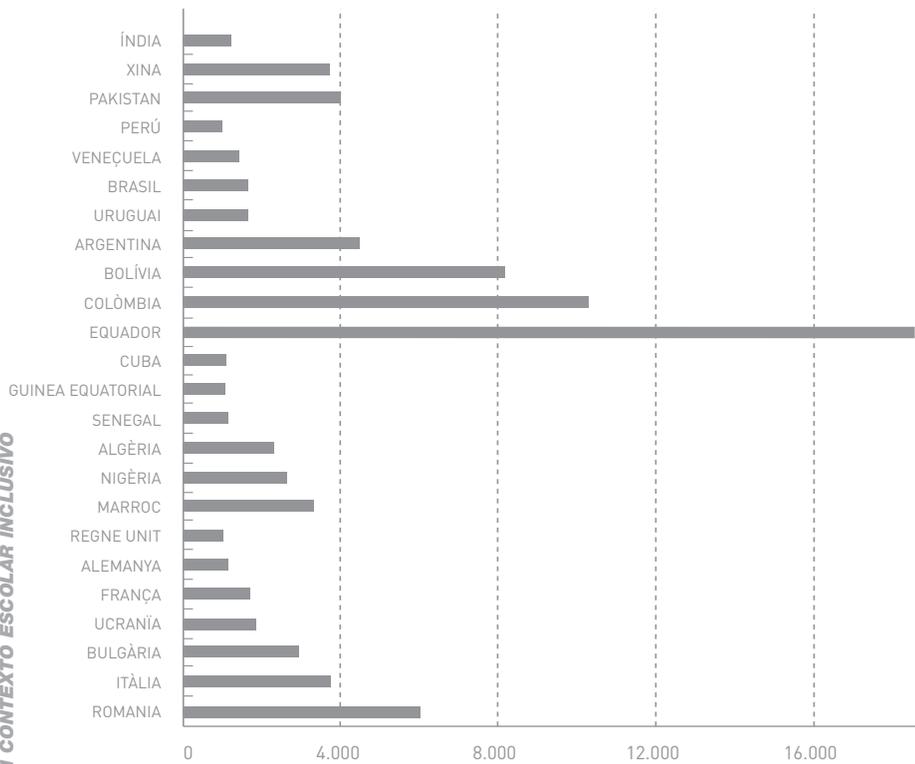
Estos procesos de asentamiento de la población extranjera reflejan una distribución desigual de los inmigrantes en determinadas zonas de la ciudad debido, entre otros factores, a su bajo nivel socioeconómico; al boom inmobiliario que en los últimos años ha provocado un desplazamiento del centro de la ciudad a la periferia; a la falta de una política de vivienda social o a las redes sociales que en ciertos barrios con mayor población inmigrante, facilitan el asentamiento e instalación de los recién llegados. Son distritos y barrios de recepción y llegada de nuevos vecinos. Lo que nos pone alerta de una incipiente segregación residencial de los nuevos vecinos en la ciudad.

Si observamos la ciudad desde otra perspectiva, es decir, si acercamos más la mirada a los diversos barrios de la ciudad de Valencia (mirar anexo I), existen mayores diferencias en la distribución espacial y residencial de la población inmigrante, los cuales se concentran o priorizan su asentamiento, en la mayoría de casos, en algunos barrios de cada distrito. Barrios como el de Orriols (24,3%), en el Distrito Municipal de Rascanya; La Roqueta (21,0%), en el Distrito de Extramurs; El Calvari (19,6%), en el Distrito de Campanar; Cami Fondo (19,0%), en el Distrito de Camins del Grau; En Corts (18,4%), en el Distrito de Quatre Carreres; L'Amistat (18,2%), en el Distrito de Algiròs, y Russafa (17,5%), en el Distrito de L'Eixample, la recepción de inmigrantes es muy superior a la media de la ciudad.

Además del aumento en términos demográficos de la población inmigrante en la ciudad, éstos presentan una mayor heterogeneidad interna en su composición. Como muestra el gráfico 4, los ecuatorianos (18,6%), colombianos (10,4 %) y, desde el 2005, los bolivianos (8,2 %), son los colectivos más numerosos en la ciudad. Pero por otra parte, los inmigrantes de la Europa del este, concretamente los nacionales de Rumania (6,0%) y de Asia, especialmente, pakistaníes (4,0%), son también colectivos cuya presencia en la ciudad empieza a ser considerable.

Son nacionalidades que en los últimos años han desplazado la antigua superioridad numérica de los nacionales de Marruecos o los originarios de China, que históricamente han tenido un peso mayor en la ciudad. No obstante, si bien es cierto que se distribuyen espacialmente por toda la ciudad, hay algunos barrios que empiezan a preocupar por la excesiva concentración etnocultural que presentan. En el caso de los barrios de Orriols y Torrefiel, en el distrito de Rascanya, el 37,8% y el 37,6% respectivamente, de los inmigrantes que residen en estos barrios son ecuatorianos. En este caso particular, podríamos decir que el 17,2% de los inmigrantes procedentes de Ecuador, residen en el distrito de Rascanya.

**Cuadro No. 4 PRINCIPALES NACIONALIDADES EN VALENCIA 2006. Nº ABSOLUTOS**

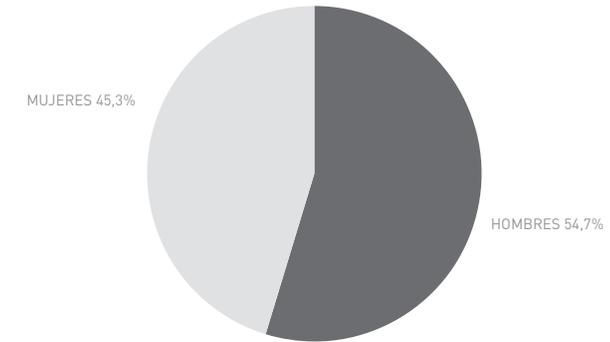


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Población extranjera en 2006 de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

El género es otra variable que presenta mucha heterogeneidad en función de la procedencia de la población extranjera. En términos globales, existe un equilibrio relativo entre hombres y mujeres como puede verse en el gráfico 5. Las mujeres representan el 45,3% del total de la población extranjera. Una tendencia que marca un cierto equilibrio y pone de relieve una cierta feminización de la inmigración debido en gran parte a los procesos de reagrupación familiar, pero sobre todo a la cada vez más presencia de mujeres con proyectos migratorios propios.

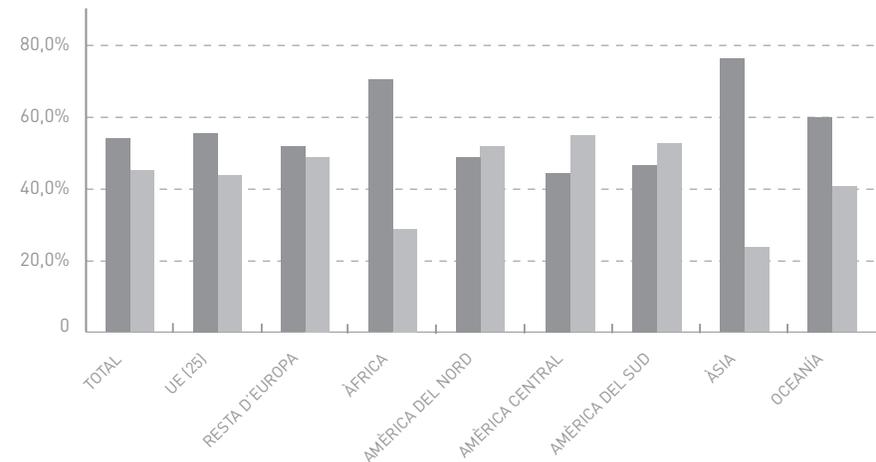
Esta feminización es muy diferente según los países de origen y los continentes de procedencia (Gráfico 6). El peso de las mujeres es mayor entre los originarios de Latinoamérica y muy equilibrado en los procedentes de Europa, tanto la comunitaria como la no comunitaria. En cambio es muy inferior entre los originarios de África con un 19,0% de mujeres y de Asia con un 23,6%.

**Cuadro No. 5 POBLACIÓN EXTRANJERA SEGÚN SEXO. VALENCIA 2006**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Población extranjera en 2006 de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

**Cuadro No. 6 POBLACIÓN EXTRANJERA SEGÚN CONTINENTE Y SEXO 2006**



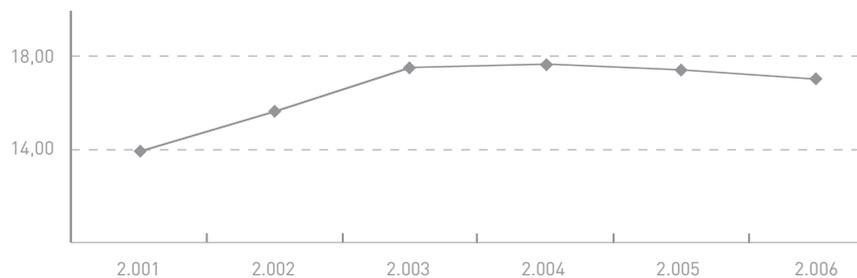
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Población extranjera en 2006 de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

Se puede decir, no obstante, que hay nacionalidades con un claro predominio de mujeres como Guinea Ecuatorial con el 63,9%, República Dominicana 60,6% y Brasil 62,5% de mujeres; otras que están más equilibradas como Bolivia con 56.8% o Colombia con un 54,8% de mujeres. Y otras nacionalidades con un claro predominio de hombres, como Malí 97,7%, Pakistán 95,1%, Senegal 93,0% o Argelia con un 81,2% de hombres.

Previsiblemente, este crecimiento se mantendrá e incluso se acelerará debido en gran parte a los porcentajes de los jóvenes y menores de edad. La presencia de familias, y en particular de menores, es un indicador que nos muestra, no sólo, el carácter permanente de la inmigración, sino la utilización de servicios como la escuela, los centros de salud y otros espacios públicos. Espacios como los parques y zonas de ocio, el trabajo o los grupos de iguales tienen un papel importante en las experiencias de la juventud inmigrante, pero es, sin duda, la escuela la que se lleva todo el protagonismo por ser el lugar de encuentro entre la cultura de origen y la de acogida. No entraremos a señalar lo que se entiende por "joven" en las diferentes culturas, pero hay que mencionar que la atribución que se hace en las sociedades europeas no corresponde a los patrones que se le asignan a los jóvenes de otras procedencias, especialmente en algunos lugares de África o Latinoamérica. Algunos de ellos llegan con la intención de trabajar a tempranas edades y se encuentran con la obligatoriedad de tener que estar escolarizados hasta los 16 años.

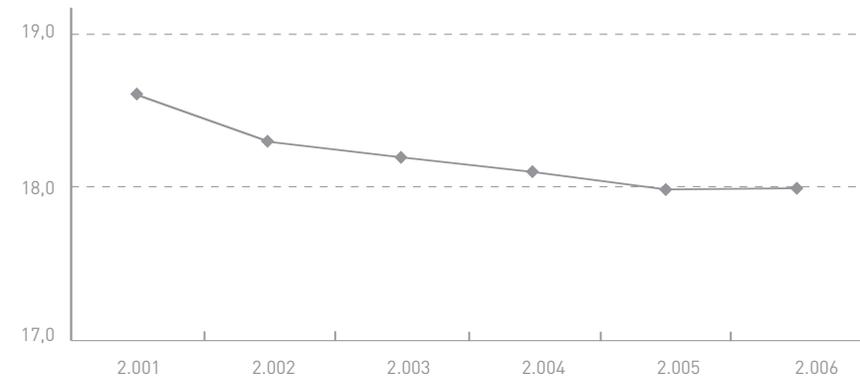
Como puede observarse en el gráfico 7 y 8, la población extranjera de menor edad ha ido aumentando gradualmente a lo largo de los últimos cinco años, pasando de un 13,9% en el 2001 a un 17% en el 2006. Lo que supone una transfusión de población joven a una sociedad en constante envejecimiento. No obstante, a partir del 2005, se aprecia un ligero descenso que tiende a la estabilización, debido en gran parte a un decrecimiento de las reagrupaciones familiares.

**Cuadro No. 7 EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA DE 0-19 AÑOS (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Població estrangera en 2006 de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

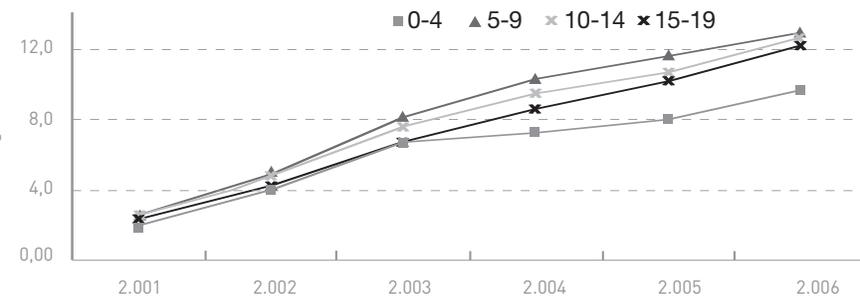
**Cuadro No. 8 EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN AUTÓCTONA DE 0-19 AÑOS (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Població estrangera en 2006 de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

Por otra parte, la población autóctona ha ido ligeramente decreciendo del 18,6% en el 2001 al 18% en el 2006. Todo ello indica que la población en edad escolar ha ido creciendo como consecuencia del aumento global de la inmigración y por la efectividad en la aplicación de la obligatoriedad en la educación hasta los 16 años.

**Cuadro No. 9 EVOLUCIÓN POBLACIÓN EXTRANJERA POR TRAMOS DE EDAD 2001-2006 (%)**

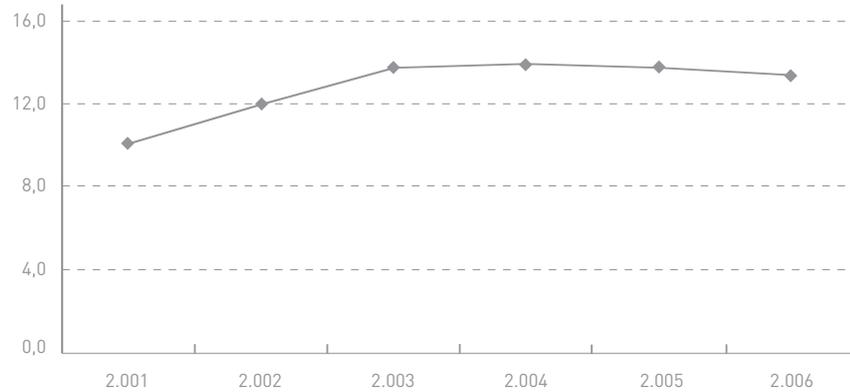


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Població estrangera en 2006 de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

Por tramos de edad, vemos que el crecimiento ha sido generalizado en cada uno de ellos entre el 2001 y el 2006, lo que explicaría en parte, el crecimiento inesperado y acelerado de la población escolar, especialmente aquellas edades comprendidas en las etapas educativas de Primaria y ESO. Etapas, sin duda, que presentan mayores índices de población de origen extranjero.

Esta primera imagen de la población menor de edad nos da a entender que en el futuro, el incremento de la población escolar de origen extranjero, obedecerá más a nuevos nacimientos (observese el aumento en el tramo de edad de 0-4 años) que a posibles incorporaciones a edades más avanzadas, lo que nos da a entender que en un futuro no muy lejano se verá incrementado el número de alumnado extranjero en las Etapas Educativas de menor edad. En este sentido, las Administraciones educativas han de prever la efectiva escolarización en estas Etapas y hacerla extensible a todos/as, tanto en su oferta educativa como en el acceso a las mismas.

**Cuadro No. 10 POBLACIÓN EXTRANJERA DE 0-16 AÑOS (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Població estrangera en 2006 de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

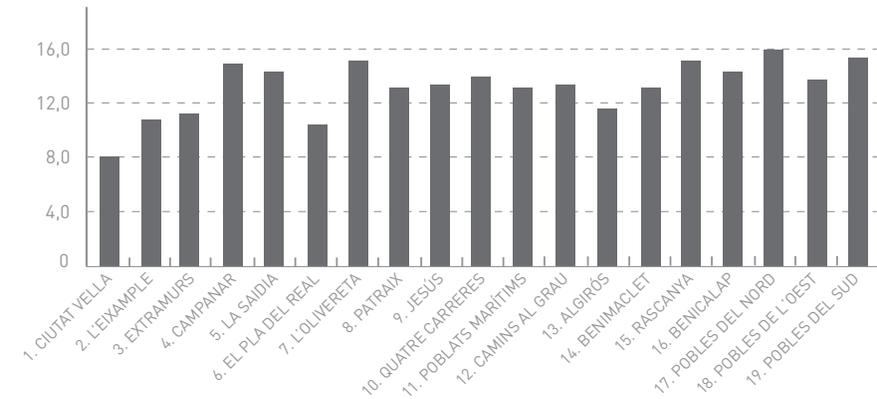
Lo mismo cabría decir para aquellos menores de origen extranjero de menos de 16 años, que han ido aumentando progresivamente su porcentaje hasta alcanzar cierta estabilidad, e incluso un ligero descenso en el año 2006. No obstante, es de gran interés para el sistema educativo acercarnos a la procedencia de estos menores en edades de educación obligatoria.

La evolución de los menores de 16 años por distritos municipales (ver Anexo I), confirma los datos a nivel global, aunque su presencia es desigual en función de la distribución por distrito municipal como se puede apreciar en el gráfico 11. Esto confirma la tendencia, apuntada anteriormente, sobre la presencia de familias y menores en aquellos distritos con más proporción

de población extranjera y explicaría una cierta "fuga" de población extranjera de ciertos barrios y distritos del centro de la ciudad a otros más accesibles para la residencia y asentamiento con la familia.

Como bien es sabido por diversos estudios, los procesos migratorios son complejos y afectan a los ciclos familiares, tanto en origen como en destino. Las familias se separan temporalmente o se rompen, la paternidad se retrasa o siguen con retraso el desplazamiento de los padres, e incluso algunos forman una nueva familia en el país de destino. Todos estos factores tienen una incidencia directa con la distribución espacial en la ciudad y los procesos de inserción urbana. No es lo mismo llegar sólo para trabajar y mantener a la familia de origen que, ante la imposibilidad de un retorno a corto plazo, reagrupar a la familia en el nuevo destino. Ello implica unos lugares de asentamiento donde se puedan crear lazos y redes sociales, viviendas baratas y asequibles y una red de servicios públicos (escuelas, centros de salud, etc...) acorde con las nuevas necesidades familiares.

**Cuadro No. 11 POBLACIÓN EXTRANJERA DE 0-16 AÑOS POR DISTRITO 2006 (%)**

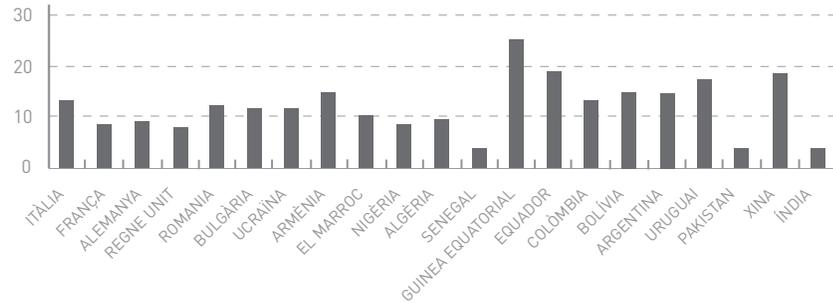


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Població estrangera en 2006 de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

Como muestra el gráfico nº 12, observamos que los países con mayores tasas de población en edad escolar son aquellos procedentes, principalmente, de África y de América Latina. Países como Guinea Ecuatorial (25%), Ecuador (18,9%), Bolivia (15,3%) o Colombia (13,3%) presentan una tasa muy elevada de menores. Por otra parte, los países de la Europa del Este, también presentan tasas nada desdeñables, sin dejar de lado los originarios de China con un significativo 18,5% de menores en edad escolar, lo que explicaría, en parte, la gran diversidad cultural que convive en la institución escolar. Hay que tener presente un dato muy esclarecedor para el

futuro de la escuela: el 60,5% de los menores en edad escolar procede de algún país de habla hispana, es decir conocen desde el momento de su incorporación a la escuela una de las dos lenguas oficiales de la institución escolar, lo que deja de ser, en parte, un obstáculo para su integración.

**Cuadro No. 12 MENORES DE 16 AÑOS. PRINCIPALES NACIONALIDADES 2006. (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Població estrangera en 2006 de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

## 2\_ LOS HIJOS E HIJAS DE INMIGRANTES EN LA ESCUELA. LA EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

La presencia creciente de población extranjera en Valencia no sólo se limita a los adultos en edad de trabajar. A medida que pasan los años, el incremento de niños y niñas procedentes de familias inmigrantes se acelera como consecuencia de la reagrupación familiar o por los nuevos nacimientos en las familias inmigrantes. Estas presentan mayores tasas de natalidad que las autóctonas, especialmente en una sociedad como la española con unos índices de natalidad de los más bajos del mundo.

Estos nuevos sectores de población, de menores y jóvenes, procedentes de familias inmigradas tienen una enorme importancia para las escuelas, ya que estas constituyen un pilar fundamental en la socialización e integración social de las nuevas generaciones procedentes de la inmigración. Es en la institución escolar donde esta nueva realidad se hace más visible, puesto que, como indica M. F. Enguita (2003), “la educación al ser un derecho y un deber universal bastante efectivo, el escenario escolar es un fiel indicador y, por su enfoque hacia el grupo de menor edad, un claro anticipo del lugar de la inmigración en la sociedad española, así como de su desigual distribución y de las dificultades de su integración”.

Asimismo, la escuela constituye un campo de juego en el cual se escenifican y se (re)crean dinámicas sociales específicas que nos informan de las relaciones interculturales que se establecen dentro y fuera de las aulas, es decir, a parte de la propia configuración del currículum, en la escuela se establecen diversas interacciones entre los hijos e hijas de familias inmigrantes con el profesorado, los compañeros/as tanto en las aulas como en el patio, así como las propias familias con el centro educativo o con las familias del alumnado autóctono. Relaciones que posibilitarán o no la integración social de estos alumnos. Como apunta M. Siguan (1998) “el futuro de la inmigración se juega en esta segunda generación. Futuro que quedará

sellado con la tercera generación, bien en el sentido de la plena integración, bien en el de minoría tolerada o en el de minoría marginada y en conflicto. (...) Puede afirmarse que la escuela juega un papel decisivo en la configuración de este destino.”

El sistema escolar se encuentra sometido entre la reproducción social de los valores dominantes de la cultura mayoritaria y la apertura hacia una convivencia y ciudadanía intercultural e inclusiva que tenga en cuenta las diversas realidades sociales y culturales del alumnado. Si actualmente la efectividad (que no igualdad) en el acceso a la escolarización de la población menor de edad procedente de la inmigración está más que garantizada (aunque no lo está tanto en las Etapas no obligatorias de la enseñanza; la Infantil, Bachillerato y Ciclos Formativos), la igualdad de oportunidades educativas, entendidas como igualdad en el éxito escolar e igualdad en los contenidos curriculares, no están siendo lo suficientemente abordadas desde las administraciones educativas o los diversos agentes educativos de la institución escolar.

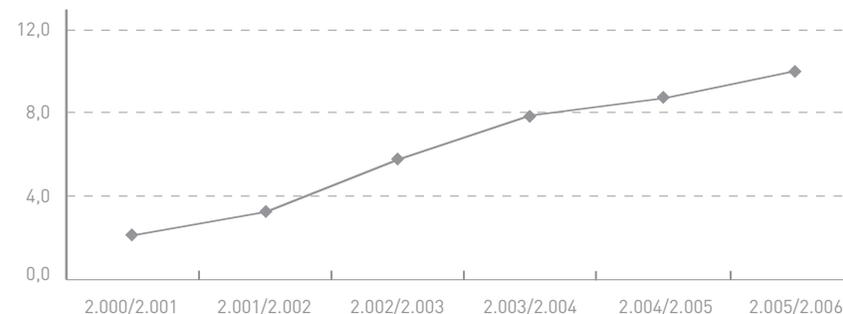
No obstante, en este apartado abordaremos el acceso a la escolarización de los menores y jóvenes en los centros educativos de la ciudad de Valencia ofreciendo una retrospectiva de su evolución desde el curso 2000/2001, por un lado, y una descripción detallada del alumnado procedente de la inmigración en el curso 2005/2006, por el otro. En primer lugar se presentan datos de los niveles obligatorios y post-obligatorios de los niños y niñas extranjeros<sup>1</sup> en las escuelas de la Ciudad de Valencia con el objetivo de mostrar como se ha ido configurando en Valencia la creciente multiculturalidad en las escuelas en los últimos seis años. En segundo lugar, se muestra un panorama más preciso del curso escolar 2005/2006, realizando una explotación de las variables analizadas.

El espectacular crecimiento del alumnado extranjero más que sorprender a unos profesionales acostumbrados a los diversos cambios sociales y a las nuevas demandas que la sociedad les atribuye, se ha caracterizado por sus dimensiones y la velocidad en la que se ha producido. En el gráfico 13<sup>2</sup> se puede observar el rápido aumento del alumnado extranjero que en apenas seis años se ha multiplicado por seis pasando de 1.523 alumnos/as en el curso 2000/2001, lo que suponía un 1,90% sobre el total del alumnado en la ciudad de Valencia, a 8.969 alumnos en el curso 2005/2006, lo que supone un 10,01%.

<sup>1</sup> Se considera alumno extranjero a aquel que no posee la nacionalidad española. El alumnado con doble nacionalidad se considera español.

<sup>2</sup> No Incluye el alumnado de Educación Infantil.

**Cuadro No. 13 PORCENTAJE DE EXTRANJEROS S/TOT. ALUMNADO. EVOLUCIÓN 00/01 A 05/06**



Fuente: elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Conselleria de Educación.

Esto queda mejor detallado en la tabla 1 y 2 que muestran los incrementos absolutos y porcentuales del alumnado extranjero que se han ido produciendo en cada curso escolar, así como el crecimiento porcentual del alumnado total y extranjero desde el curso 2000/2001. Se puede apreciar que el progresivo crecimiento ha sido mayor a partir del curso 2000/2001 y siguientes, produciéndose unos incrementos del 83,9% y el 82% respecto a los cursos anteriores. En parte, se explica por los sucesivos procesos de regularización que se producen a partir del año 2000 y por efectos de la legislación entre el 2000 y el 2004.

**Tabla No. 1 CRECIMIENTO INTERANUAL, ABSOLUTO Y PORCENTUAL, DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA ESCOLARIZADA 00/01 A 05/06**

CURSO	CRECIMIENTO ABSOLUTO	CRECIMIENTO PORCENTUAL
00/01 - 01/02	1.279	83,98
01/02 - 02/03	2.298	82,01
02/03 - 03/04	1.980	38,82
03/04 - 04/05	669	9,45
04/05 - 05/06	1.220	15,74

Esta por ver si los efectos de la última regularización llevada a cabo en el 2005 tiene una relación directa con el incremento de la población escolar a partir de ese mismo año. Todo indica, como muestran los datos, que sí se va a producir dado que el crecimiento porcentual del curso 2004/2005 al curso 2005/2006 empieza a despuntar respecto al periodo anterior.

En la tabla 2 se observan los incrementos porcentuales por niveles educativos del alumnado extranjero en comparación con el alumnado total. El aumento del alumnado se ha producido en todos los niveles educativos, pero se ha experimentado de manera más sorprendente en los niveles obligatorios de la enseñanza (ver anexo I). El sistema educativo español establece la escolarización obligatoria entre los 6 y los 16 años, que corresponde a la Educación Primaria (6-11 años) y a la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), ambas etapas forman el tronco común de todo el sistema educativo.

En estos niveles los porcentajes de alumnado extranjero suponen ya un 12% en Primaria y un 10,31% en la ESO sobre el total del alumnado. Estos datos ponen de manifiesto el efectivo derecho a la educación y el acceso a la escolarización obligatoria que promulgan las leyes españolas por parte de las familias de origen inmigrante.

**Tabla No. 2 EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO TOTAL  
EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS  
00/01 A 05/06**

NIVEL	00/01		2001/02		2002/03		2003/04		2004/05		2005/06		CRECIMIENTO PORCENTUAL	
	ALUM. TOTAL	ALUM. EXTRANJ	ALUM. TOTAL	ALUM. EXTRANJ										
Primaria	36.541	870	37.769	1.600	38.767	2.779	39.137	3.667	38.064	3.953	38.393	4.606	5,07	429,43
ESO	29.576	505	28.461	875	28.384	1.678	27.642	2.463	28.588	2.650	28.585	2.948	-3,35	483,76
Bachillerato	7.040	61	11.685	178	11.503	282	11.464	448	11.494	467	10.858	552	54,23	804,92
CFGM	3.162	44	4.495	55	5.110	130	5.151	200	5.227	297	5.320	390	68,25	786,36
CFGS	3.989	43	5.087	94	6.335	231	6.847	302	6.603	374	6.335	458	58,81	965,12
PGS	0	0	0	0	0	0	0	0	156	8	154	15	-1,28	87,50
<b>TOTAL</b>	<b>80.308</b>	<b>1.523</b>	<b>87.497</b>	<b>2.802</b>	<b>90.099</b>	<b>5.100</b>	<b>90.241</b>	<b>7.080</b>	<b>90.132</b>	<b>7.749</b>	<b>89.645</b>	<b>8.969</b>	<b>11,63</b>	<b>488,90</b>

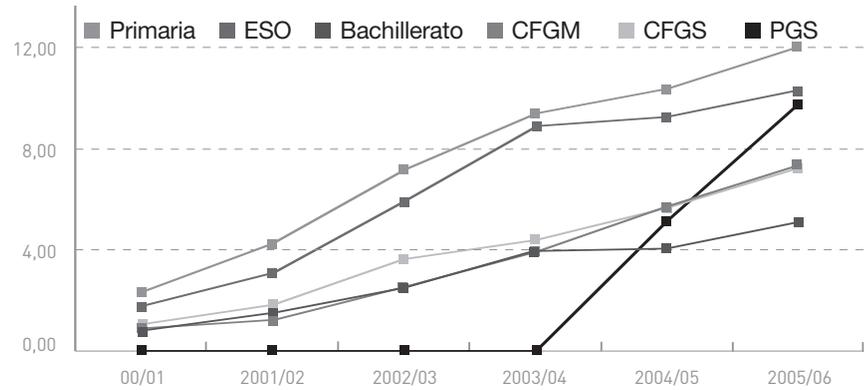
Como se aprecia en la tabla 2, el progresivo aumento del alumnado extranjero en cada una de las etapas educativas es muy superior respecto al alumnado total, que ha conllevado un crecimiento porcentual del 488,9% desde el curso 2000/2001 al curso 2005/2006, en comparación al 11,6% respecto a todo el alumnado. A la vista de lo que reflejan los datos, las dos tendencias contrapuestas entre el alumnado total en claro descenso y el alumnado extranjero en ascenso, están lejos de anunciar un reemplazo del alumnado nativo por el procedente de la inmigración, ya que se parte de magnitudes muy diferentes si nos fijamos con los incrementos en números absolutos. No obstante, conviene matizar mejor los datos: si comparamos los incrementos en las etapas obligatorias se aprecia que los ritmos de crecimiento del alumnado total son muy bajos en Primaria (5%) e incluso se

pierde alumnado en la ESO (-3,35%), debido en gran parte a los bajos índices de natalidad de la población nativa o a los posibles cambios de residencia de la población autóctona a Municipios del área metropolitana de Valencia. En cambio, el alumnado extranjero crece en mucha mayor proporción con un 429,4% y un 483,7% respectivamente en los mismos niveles educativos. Una posible explicación radica en las edades de llegada de la población extranjera de menor edad, pero también en los mayores niveles de fertilidad de la población extranjera.

Por otro lado, en los niveles post-obligatorios de la enseñanza se puede apreciar cómo la opción a cursar Ciclos de Formación Profesional está ganando peso respecto al Bachillerato, tanto en el alumnado total como en el alumnado extranjero, aunque en mayor proporción en estos últimos (ver gráfico 14). Aunque empieza a existir la tendencia de un decrecimiento del alumnado en estas etapas, especialmente en el Bachillerato, como consecuencia del abandono escolar, tal y como lo ponen de manifiesto el informe PISA. No obstante, la transición a la Secundaria se puede estimar (aunque sólo lo hará en parte) comparando los alumnos/as de las enseñanzas

post-obligatorias (Bachillerato y Ciclos Formativos) con los que estaban en la ESO dos años antes y se observa que el 81,4% del alumnado total en la enseñanza post-obligatoria estaba hace dos años en la ESO y sólo lo estaba el 56,8% del alumnado extranjero. Esto nos lleva a decir, con cierta prudencia, que buena parte del alumnado que estaba escolarizado en la ESO no continúa los estudios una vez terminada la escolarización obligatoria o, lo que es lo mismo, las oportunidades educativas y la integración escolar van muy lentamente y está marcada por el acceso al empleo que les aparta de la educación. También podemos deducir, como lo reflejan los datos, que el alumnado extranjero se concentra en los niveles educativos más técnicos y/o profesionales con un claro objetivo de adquirir competencias para el empleo.

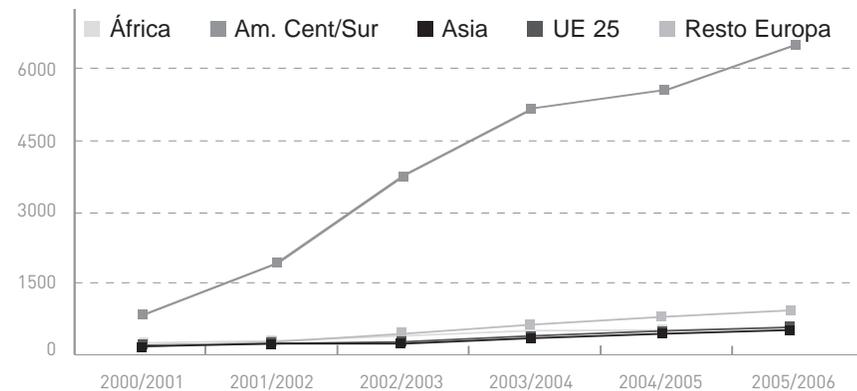
**Cuadro No. 14 EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR ETAPAS EDUCATIVAS 2000/01 A 2005/06 (%)**



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Conselleria de Educació.

Por otro lado, la etnificación al creer que procede de países atrasados y poco dispuestos para las demandas educativas, ya que una cosa es hablar de retrasos socioeconómicos y otra muy distinta pensar que proceden de países empobrecidos en términos culturales. En este sentido, no se puede asociar las dificultades de integración escolar o la marginalidad a determinadas características étnicas.

**Cuadro No. 15 EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN CONTINENTE. PERÍODO 00/01 A 05/06**

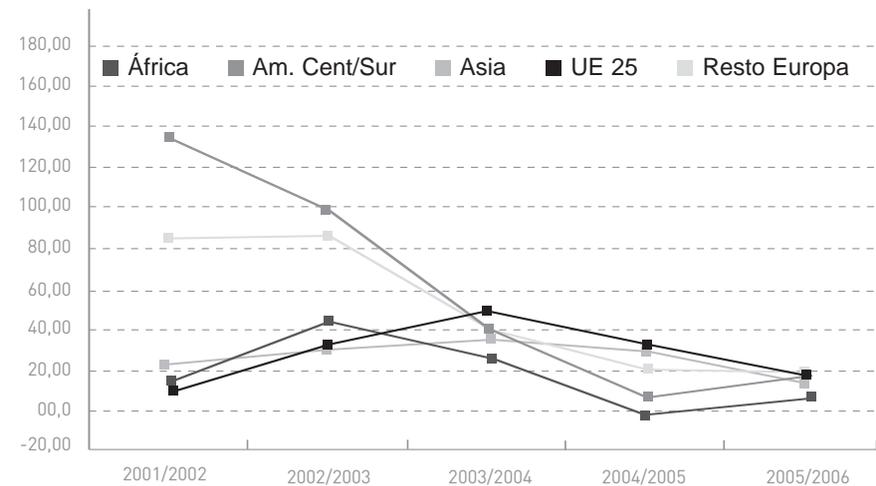


Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Conselleria de Educació.

Como muestra el Gráfico 15, la procedencia del alumnado extranjero es muy variada, aunque predomina con gran diferencia los latinoamericanos que han supuesto un incremento del 715,1%, es decir, aportan a las escuelas de Valencia 6.448 alumnos/as, el 71,8% del total de alumnado extranjero. Le siguen los procedentes de la Europa del Este con un incremento del 590%, los originarios de la UE con 235,5% y por último, los originarios de Asia y África con incrementos del 211% y 113,9% respectivamente. Con esto queremos remarcar que 3/4 partes del alumnado extranjero comparten una de las dos lenguas oficiales de la escuela y buena parte de la cultura de la sociedad de acogida, si además a ello le sumamos los alumnos europeos, que a tenor de los discursos del profesorado no suponen un obstáculo en su integración escolar y por lo tanto no son objeto de medidas de compensación, podemos decir, haciendo una prudente valoración, que la proporción del alumnado con dificultades lingüísticas en la escuela no es tan elevada como se piensa, al menos en el ámbito territorial que estamos analizando. De todas formas, hay que resaltar que el sistema escolar valenciano contempla también la lengua valenciana como lengua vehicular del aprendizaje, lo que significa un obstáculo añadido a la integración escolar a la luz de la deficiente política lingüística que promueve la administración educativa.

El crecimiento interanual del alumnado extranjero por continentes, que se muestra en la gráfico 16 para todo el periodo estudiado, apunta algunos datos esclarecedores.

**Cuadro No. 16 CRECIMIENTO INTERANUAL PORCENTUAL DEL ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN CONTINENTE. PERÍODO 00/01 A 05/06**



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Conselleria de Educació.

En primer lugar, el constante descenso de los incrementos de alumnado que se han ido produciendo curso a curso en cada uno de los continentes, y en segundo lugar como los sucesivos flujos migratorios están desplazando a los alumnos procedentes de África, y también, en menor medida, los originarios del continente asiático, por otro alumnado que llega de Latinoamérica y Europa (tanto de la UE (25) como de la Europa del Este).

Este análisis nos lleva a que nos preguntemos sobre el reto que esta configuración del alumnado extranjero plantea a las escuelas en términos educativos. En primer lugar porque como hemos visto más de 3/4 de este alumnado conoce una de las dos lenguas oficiales de la escuela, otra proporción importante procede de países económicamente desarrollados y en términos globales la mayoría de todo el alumnado extranjero se concentra en las primeras etapas de la escolarización, donde las dificultades para la integración son escasas dadas las capacidades de absorción y aprendizaje propias en las edades tempranas. Todo indica que no estamos ante un reto difícil de alcanzar.

La dificultad radica en los procesos de *guetización escolar*, es decir en las concentraciones artificiales que presenta el alumnado extranjero en unos determinados centros o en unas determinadas zonas de la ciudad. Aquí entraremos sólo a analizar el ritmo de evolución que ha presentado esta distribución en la red de centros de la ciudad en comparación al alumnado total. Lo segundo, la distribución espacial por los distritos de la ciudad, lo analizamos más adelante cuando entremos en la descripción del alumnado extranjero en el curso 2005/2006.

**Tabla No. 3 DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO TOTAL Y EXTRANJERO SEGÚN TIPO DE CENTRO. VALORES PORCENTUALES S/TOT. ALUMNOS Y S/TOT. AL. EXTR.**

CURSO	TOTAL ALUMNOS			TOTAL EXTRANJEROS		
	% ALUMNOS EN C. PÚBL.	% ALUMNOS EN C. CONC.	% ALUMNOS EN C. PRIV.	% EXTR. EN C. PÚBL.	% EXTR. EN C. CONC.	% EXTR. EN C. PRIV.
2000/2001	45,49	53,93	0,58	63,10	36,24	0,66
2001/2002	46,18	52,85	0,98	60,96	38,51	0,54
2002/2003	47,78	51,01	1,22	65,69	33,90	0,41
2003/2004	48,09	50,63	1,28	66,26	33,38	0,37
2004/2005	48,07	50,67	1,25	68,01	31,71	0,28
2005/2006	47,77	51,05	1,18	67,05	32,72	0,22

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Conselleria d'Educació

No está de más, entrar a analizar un hecho que ha sido proclamado a los cuatro vientos en numerosos estudios y debates públicos, a saber: que la red pública de centros son los que acogen a una proporción mayor de alumnado extranjero (más bien se podría decir inmigrante, que no es lo mismo). Este hecho no quita que afirmemos que determinados centros concertados (de titularidad privada y financiación pública) tengan un porcentaje elevado de alumnos procedentes de familias inmigrantes, y que desempeñen una labor social, tan buena o tan mala, como en los centros públicos. Del mismo modo, también se puede decir abiertamente que no todos los centros públicos acogen entre sus aulas a alumnado extranjero o alumnado en riesgo de exclusión social.

Como muestra la tabla 3, la realidad constata la evolución en la escolarización de alumnos/as extranjeros en los centros públicos a lo largo de los diversos cursos escolares. Los centros públicos han pasado del 63,1% en el curso 2000/2001 hasta alcanzar el 67% del alumnado extranjero matriculado en el curso 2005/2006. En cambio, la red de centros concertada y, en mayor medida en la privada, el número de matriculaciones de alumnado extranjero ha ido decreciendo paulatinamente, pasando de un 36,24% en el curso 2000/2001, hasta el 32,7% en el curso 2005/2006. Y de un 0,66% a un 0,22% en la red privada de centros para el mismo periodo. Estos datos demuestran por una parte, que la escuela pública está realizando un sobreesfuerzo en la escolarización de la diversidad del alumnado, puesto que soportan una afluencia doble que en los centros concertados. Y por otra, una tendencia *guetizadora* en los procesos de escolarización y distribución del alumnado más desfavorecido.

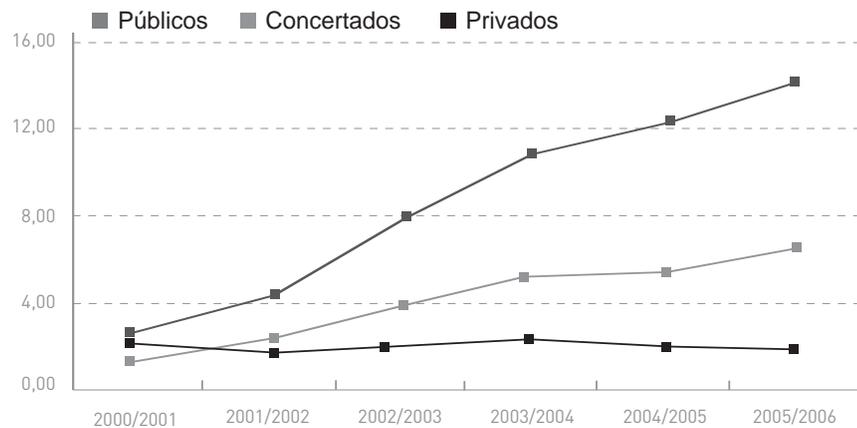
Todo esto tiene una importancia mayor, si comparamos estos datos sobre la distribución del alumnado total según el tipo de centro. Ya que por un lado, la red de centros públicos está escolarizando al 47% del total del alumnado, mientras que la suma de centros concertados y privados escolariza el 53% del alumnado total en la ciudad. Con ello, queremos remarcar algo que viene sucediendo desde hace algunos años y es la constante pérdida de

alumnos/as en general en los centros públicos, mientras que van incorporando de manera acelerada alumnado extranjero. Esta "fuga" de alumnado nativo a centros concertados y/o privados o a otros centros de la ciudad conlleva el peligro de convertir a la escuela pública en la "escuela de los pobres", sean nacionales o inmigrantes, con la permisividad de la Administración educativa que ante este fenómeno nunca ha tenido un apoyo claro y decidido para evitarlo.

En este sentido se establecen tres vías de escolarización. Por un lado, la estrictamente privada para quienes pueden financiarla, alejada completamente de toda esta diversidad cultural. Por otro lado, la red pública para quienes no pueden pagar, o no quieren, la educación de sus hijos/as. Y la tercera vía, la red concertada que a pesar de la financiación pública evita, aunque no en todos los casos, asumir los costes sociales de la escolarización del alumnado extranjero.

En este sentido, en el gráfico 17 se aprecia la evolución del alumnado extranjero en cada una de las tres vías antes mencionadas, sobre el total del alumnado que está escolarizado en sus centros.

**Cuadro No. 17 PORCENTAJE DE EXTRANJEROS S/TOT. EN CADA TIPO DE CENTRO. EVOLUCIÓN 00/01 A 05/06**



Fuente: elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Conselleria d'Educación.

El incremento que ha supuesto la escolarización de alumnado extranjero<sup>3</sup> en la red pública de centros en la ciudad de Valencia supone más del doble que la concertada y se multiplica por seis respecto a la privada. Esto significa que en la escuela pública, el 14,04% son alumnos/as procedentes de la inmigración, mientras que en la concertada supone un 6,4%, y un 1,8% en la red privada de centros. Porcentajes que demuestran una vez más el papel de servicio público que han de realizar todos los centros financiados con fondos públicos sin excepciones ante esta diversidad cultural que acoge en sus aulas.

<sup>3</sup>. Como se ha mencionado anteriormente no se incluye la etapa de Educación Infantil.

# 3 LA RADIOGRAFÍA ESCOLAR EN EL CURSO 2005/2006

En este apartado nos proponemos realizar una fotografía actualizada de la escolarización del alumnado extranjero en el curso 2005/2006. A diferencia de los datos ofrecidos anteriormente, incluimos aquí la etapa de Educación Infantil así como su distribución entre los diferentes distritos de la ciudad en función de la infraestructura escolar que se oferta y la titularidad del centro en el que están matriculados. Asimismo, haremos mención a un tema de gran importancia en términos educativos, como es el constante goteo de alumnado extranjero que se incorpora tardíamente al sistema educativo, lo que supone una constante planificación organizativa y curricular por parte del profesorado de los centros donde se lleva a cabo su escolarización; estamos ante la llamada "matricula viva".

Como muestran los datos presentados anteriormente, el progresivo incremento de la población escolar procedente de la inmigración en los últimos seis años en la ciudad de Valencia ha sido notable, sin embargo, no conviene perder de vista que en números absolutos no representa unas dimensiones, todavía, preocupantes en términos demográficos, aunque ello suponga un gran desafío en términos educativos.

El alumnado extranjero en las enseñanzas no universitarias es del 9,14%, lo que equivale a 10.349 alumnos/as respecto al total del alumnado. Como se aprecia en la tabla 4, se distribuye de forma desigual entre los diversos niveles educativos. Este alumnado se concentra más en los niveles obligatorios de la enseñanza.

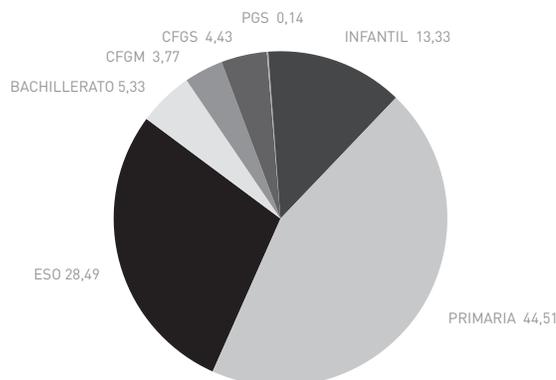
**Tabla No. 4 PORCENTAJES DE ALUMNOS EXTRANJEROS EN LOS DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS S/TOT. DE CADA NIVEL**

NIVEL	TOTAL ALUMNADO	ALUMNADO EXTRANJERO	PORCENTAJE
PREESC./INF.	23.557	1380	5,86
PRIMARIA	38.393	4.606	12,00
ESO	28.585	2.948	10,31
BACHILLERATO	10.858	552	5,08
CFGM	5.320	390	7,33
CFGS	6.335	458	7,23
PGS	154	15	9,74
<b>TOTAL</b>	<b>113.202</b>	<b>10.349</b>	<b>9,14</b>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Conselleria d'Educació.

Si consideramos los pesos porcentuales en cada nivel educativo respecto al total del alumnado extranjero (gráfico 18), se aprecia con más detalle su concentración en determinados niveles educativos, pues el 44,5% de todo el alumnado extranjero está actualmente escolarizado en Primaria y un 28,5% en la ESO en el curso 2005/2006. Por otra parte, el alumnado extranjero escolarizado en la etapa de Infantil supone ya un 13,3%, y se aprecia, además, que el acceso a las enseñanzas secundarias post-obligatorias es todavía muy bajo, en comparación con el alumnado total. Lo que nos indica por un lado, la edad de llegada del alumnado extranjero a la escuela, y por otro, el difícil acceso a las etapas no obligatorias de la enseñanza, debido en gran parte a la necesidad laboral de estos colectivos que abandonan la escuela una vez terminada la escolarización obligatoria.

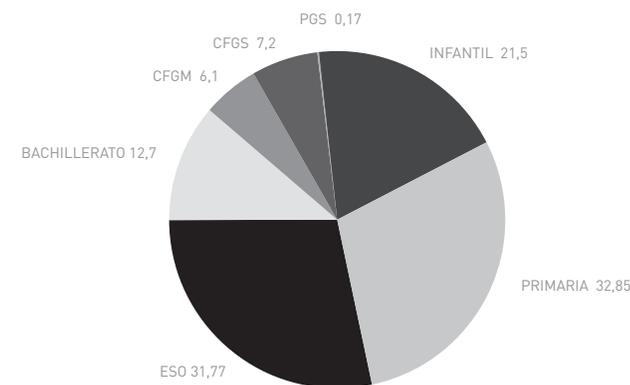
**Cuadro No. 18 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR NIVELES EDUCATIVOS. 2005/2006**



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Conselleria de Educació.

Sin embargo, si comparamos estos mismos datos respecto a la población nativa (gráfico 19), podemos observar que tienen un menor peso en los niveles obligatorios de la enseñanza, especialmente en Primaria. Pero la escolarización en las diferentes ramas de la Secundaria post-obligatoria es más del doble que en el alumnado extranjero.

**Cuadro No. 19 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO NATIVO POR NIVEL EDUCATIVO 2005/2006**



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Conselleria de Educació.

Otro indicador que nos resulta llamativo radica en la opción elegida por el alumnado extranjero en estas etapas educativas, ya que si consideramos la suma de toda la Formación Profesional, supera con creces a aquellos que optan por la rama más académica de la enseñanza como lo es el Bachillerato, tanto en la distribución porcentual en los diferentes niveles educativos respecto al alumnado extranjero (gráfico 18), como respecto al alumnado total (tabla 4).

Del mismo modo, estos datos ponen de relieve el escaso uso que la población extranjera hace de la educación Infantil (de oferta obligatoria pero voluntaria para los padres) comparado con la población nativa. Si en los primeros supone un 13,3%, en los segundos alcanza un 21,5%. Esto se debe en parte a la escasez de plazas públicas en este tramo educativo y al elevado coste que supone a las familias inmigrantes, en general con pocos recursos, la escolarización de 0 a 3 años, a pesar de que existen una serie de medidas complementarias, como el llamado *Cheque Escolar*<sup>4</sup>, cuyo objetivo es facilitar la escolarización de todo el alumnado que lo desee en ese tramo de edad. Pero a la luz de los datos, se puede decir que en un futuro veremos

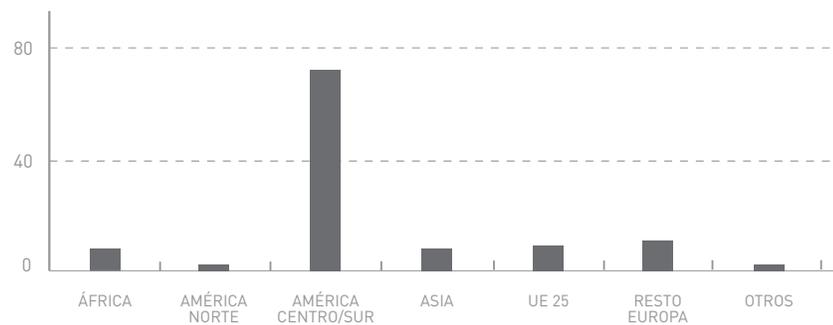
<sup>4</sup> La cuantía del "Xec Escolar" oscila entre 10 y 90 por niño/a y se concede en función de la renta familiar. Si el coste medio de una guardería o Escoleta Infantil para una familia es de 200 por niño/a, podemos hacernos una idea de lo que le supone a una familia con escasos recursos escolarizar a sus hijos/as a esas edades.

incrementar esta etapa no obligatoria, por el aumento de la población extranjera en la ciudad, por sus elevadas tasas de natalidad y las necesidades laborales de las familias. En este sentido, la extensión de la escolarización de 3 a 6 años, en la oferta de plazas públicas y gratuitas que la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) contempla en su desarrollo (y que nos han venido anunciando los políticos de uno u otro signo en la anterior campaña electoral) incrementará la utilización de la Educación Infantil como recurso educativo de las familias.

La procedencia de este alumnado es muy variada y heterogénea, tal y como hemos mostrado anteriormente. Actualmente en las escuelas de Valencia conviven alumnos/as de más de 80 nacionalidades diversas con todo lo que eso conlleva a los docentes y a la vida de los centros, desde las diferentes competencias lingüísticas de cada alumno hasta sus propias especificidades culturales, que determinarán la aplicación de una variedad de medidas en función de la diversidad de todo el alumnado. Cualquier análisis del alumnado extranjero que intente simplificar esta diversidad a la única categoría de inmigrantes vs. autóctonos, caerá en el error de no contemplar la variedad de situaciones que se pueden encontrar en los centros educativos. Como hemos puesto de manifiesto en los primeros apartados de este primer bloque, la diversidad es un fenómeno que se presenta con varias caras y tiene una pluralidad de dimensiones que complican una gestión correcta de la misma.

Actualmente en el curso 2005/2006, como muestra el gráfico 20, el 70% del alumnado es de procedencia latinoamericana, seguidos, ya muy por detrás, de los originarios de la Europa de l'Este con un 8,8%. Los extranjeros procedentes de la Unión Europea representan el 7,3%, los de asiáticos un 6,2%, los nacionales de África un 5,9% y finalmente América del Norte con un escaso 0,3%.

**Cuadro No. 20 DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS EXTRANJEROS SEGÚN CONTINENTES DE PROCEDENCIA**

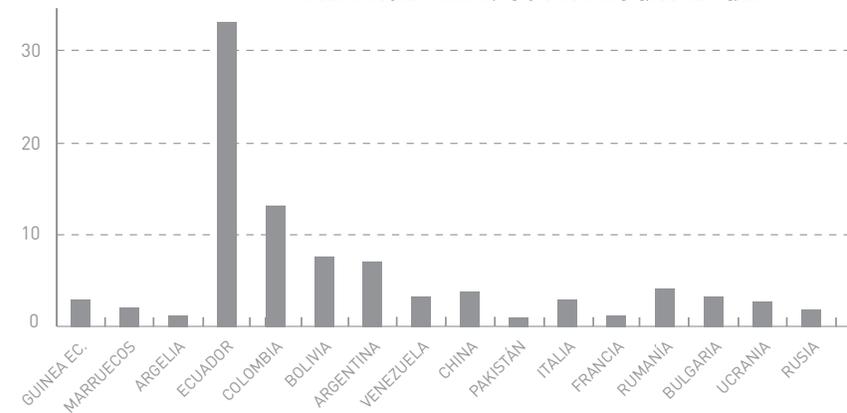


Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Conselleria de Educació.

Es decir, actualmente en las escuelas de Valencia, 7 de cada 10 alumnos extranjeros proceden de algún país que conoce una de las dos lenguas oficiales del sistema educativo y presentan una cierta proximidad a la cultura de la sociedad de acogida. Sin mencionar, los alumnos procedentes de la UE, que en la mayoría de los casos se escolarizan en colegios privados propios (como el Liceo Francés, el Colegio Alemán, etc...).

No obstante, como hemos dicho anteriormente, su composición interna es muy variada y no podemos limitarnos a las áreas de procedencia. Conviene centrarnos en el país de origen para constatar la diversidad del alumnado extranjero.

**Cuadro No. 21 DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS EXTRANJEROS SEGÚN PAÍSES MÁS REPRESENTATIVOS DE PROCEDENCIA**



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Conselleria de Educació.

El gráfico 21 representa las principales nacionalidades de procedencia del alumnado extranjero en la ciudad de Valencia. Tres países, Ecuador, Colombia y Bolivia, representan más del 52,9% de todo el alumnado extranjero escolarizado. El 47% restante está compuesto por una variedad de nacionalidades (destacan los países como Rumania 3,6%, China 3,20%, Bulgaria 2,68% o Italia 2,21%) que demuestran la diversidad de procedencias existentes en las escuelas y que presentan una multitud de diferencias tanto en el plano lingüístico, como en el plano cultural, social o religioso.

Si optamos por analizar la variable de género, observamos que tampoco existen grandes diferencias en la población escolar extranjera en términos generales, ni por grandes áreas de procedencia, dato especialmente significativo, dadas las dinámicas migratorias de ciertos países. A nivel global, el 49,8% del alumnado extranjero son hombres, mientras que el 51,17% son

mujeres. Contrariamente a lo que ocurre a nivel demográfico, en el que existen ciertos países con un claro predominio de hombres sobre mujeres y otros en los que son éstas las mayoritarias, a nivel escolar existe cierto equilibrio entre los dos sexos. Así pues, el 54,5% del alumnado procedente de África son mujeres, el 51,9% de las originarias de América central y del Sur, el 51,5% de América del Norte, el 50,8% de Europa no comunitaria, y por debajo del 50% se encuentran las de origen asiático que representan el 47,8% y las de Europa Comunitaria con el porcentaje más bajo de mujeres, el 42,5% del total.

No creemos que existan prácticas de no escolarización en función de uno u otro sexo en la ciudad de Valencia, ya que responden a las dinámicas, siempre cambiantes y complejas, que presentan los flujos migratorios familiares de determinados colectivos. No obstante, en muchos casos, las prácticas discriminatorias en la escolarización de las mujeres no se producen en las sociedades de acogida, como se puede apreciar, sino en las sociedades de origen, siendo ellas las que se quedan y, optando por los varones para emigrar.

**Tabla No. 5 DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR NIVELES EDUCATIVOS Y SEXO. 2005/2006**

NIVEL	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	% MUJERES
INFANTIL	1380	673	707	51,2
PRIMARIA	4.606	2325	2281	49,5
ESO	2.948	1455	1493	50,6
BACHILLERATO	552	205	347	62,8
CFGM	390	155	235	60,2
CFGS	458	165	293	63,9
PGS	15	8	7	46,6
<b>TOTAL</b>	<b>10.349</b>	<b>4986</b>	<b>5363</b>	<b>51,8</b>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Conselleria de Educació.

En cambio, como muestra la tabla 5, las mujeres son las que, en mayor medida que los hombres, acceden a los niveles educativos post-obligatorios, a pesar de que los porcentajes de alumnado extranjero en estos niveles son bajos para ambos sexos como ha quedado demostrado anteriormente. Tanto en el Bachillerato como en los Ciclos de Formación Profesional el número de mujeres es relativamente superior (60%) respecto a los hombres en los mismos niveles. Esto rompe con la creencia de que ciertos países discriminan a la mujer en el acceso a la educación y facilitan la salida de las mujeres del sistema educativo una vez terminada la escolarización obligatoria. Y por otro lado, estas diferencias pueden ser motivadas por la

dificultad que encuentran las jóvenes en general, tanto extranjeras como autóctonas, en el acceso al mercado laboral y que requieren de una mayor formación para obtener un trabajo remunerado. Hecho que se demuestra en las estadísticas de la EPA (Encuesta de Población Activa) en la que la tasa de paradas es superior entre las mujeres que entre los hombres. Concretamente en el segundo trimestre del 2007<sup>5</sup> mientras la tasa de paro entre las mujeres extranjeras era del 17,78%, la de los hombres representaba 12,94%, casi cinco puntos menos.

### 3.1\_ SOBRE LA CONCENTRACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LAS ESCUELAS. UN REPARTO DESIGUAL QUE NO CESA

Una vez aportados los datos de referencia de la ciudad de Valencia en cuanto a la población inmigrante y realizada la radiografía del curso 2005/2006, que nos ha facilitado una comprensión más adecuada de la situación, nos planteamos uno de los aspectos básicos para una correcta aplicación de las políticas educativas en cuanto al tratamiento de la diversidad: el reparto de los "nuevos alumnos" entre los centros educativos de la ciudad y la posible concentración artificial que minimiza- cuando menos- la eficacia de las iniciativas de educación intercultural a la hora de construir una sociedad vertebrada y cohesionada.

El progresivo aumento en la escolarización de alumnos extranjeros en los centros escolares, ha puesto de relieve la elevada concentración de dicho alumnado en determinados centros escolares públicos, como se puede observar en todos los Distritos Municipales que presentan unas tasas elevadas de alumnado extranjero. Esta concentración se produce como resultado de una serie de factores tales como, la concentración "natural" de los inmigrantes en determinados distritos y barrios, debido a los bajos precios de las viviendas, ofertas del mercado laboral o las redes solidarias que se crean entre inmigrantes de la misma zona y que facilitan el primer contacto con la sociedad de acogida (E. Aja, 1999). Pero también, por la fuga del alumnado autóctono hacia los centros concertados, con la justificación de una supuesta bajada en la calidad de la enseñanza producida por la llegada y la escolarización de inmigrantes que presentan un insuficiente nivel educativo. En este sentido, resulta significativa, una de las recomendaciones que aparecían ya en un Informe del Consejo Escolar del Estado (2003:360) sobre el estado y situación del sistema educativo español del curso 2001/2002:

<sup>5</sup>- Fuente: Miradas sobre la Inmigración Nº 21 "El acceso al empleo de la población extranjera en la Comunidad Valenciana".

*“Dada la creciente presencia de alumnos inmigrantes en nuestro sistema educativo, el Consejo Escolar del Estado insta a las distintas Administraciones educativas a que doten a los centros educativos de los medios humanos y materiales que permitan una distribución racional de este alumnado entre todos los centros sostenidos con fondos públicos”.*

Los datos estadísticos son inequívocos al respecto. Tal y como hemos visto anteriormente, las escuelas públicas son las que asumen en mayor medida la escolarización del alumnado extranjero. La evolución a lo largo de los años ha ido en aumento curso a curso, a pesar de que la normativa vigente<sup>6</sup> establece una distribución equilibrada de “alumnado con necesidades educativas específicas” entre todos los centros financiados con fondos públicos de una misma localidad, es decir, entre la red pública de centros y la concertada.

Esta desigual distribución del alumnado responde a un supuesto derecho de los padres en la elección del centro escolar. No obstante, hay que señalar que no es un derecho absoluto. Las mismas leyes educativas introducen limitaciones a la hora de elegir centro escolar. Tanto la LOGSE como la LOPEG establecían los mismos criterios en la admisión de alumnos con necesidades educativas especiales para los centros públicos y concertados, normas que por su rango de leyes orgánicas, obligan a las Comunidades Autónomas a su cumplimiento. Actualmente la Ley Orgánica de Educación (LOE), en el capítulo III relativo a la escolarización en centros públicos y concertados, se prevé la garantía de un puesto escolar gratuito para todos los alumnos, atendiendo a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha admisión de alumnos se realizará de acuerdo a unos criterios establecidos por la Administración competente, sin ningún tipo de discriminación “(...) por razones ideológicas, incluido el carácter propio del centro, religiosas, morales, sociales o de nacimiento” (Art. 84.2 y 3). Esta peculiaridad de incluir el “carácter propio del centro”, evitará que aquellos centros concertados puedan disuadir a muchos alumnos, atendiendo por ejemplo, a su especificidad religiosa o de otra índole.

No obstante, la misma Ley, establece en su artículo 86 la igualdad en la aplicación de las normas de admisión en la misma zona para los centros públicos y concertados, así como una equilibrada distribución del alumnado con necesidad de apoyo de educativo, pudiendo reservar una parte de las plazas en los centros sostenidos con fondos públicos, para facilitar la incorporación de alumnos una vez iniciado el curso académico, y obligándoles a mantener escolarizados a los alumnos una vez los hayan admitido (Art. 87).

La elección de centro escolar por parte de los padres, crea una confusión al igualar un derecho (que no existe como tal) a un interés legítimo

<sup>6</sup>- La Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, en el Capítulo III, del título II sobre la “escolarización en centros públicos y privados concertados” establece el procedimiento de admisión de alumnos en estos centros.

en la preferencia de los padres. La diferencia estriba en que el derecho ha de ser siempre satisfecho, no siendo así un interés legítimo, ya que este no garantiza su obtención sino la preferencia que se podrá llevar a cabo, sólo si se dan las condiciones adecuadas. Así lo pone de manifiesto la STS, 3071/93, al considerar que “la elección de centro es una manifestación de preferencia que sólo será satisfecho cuando sea posible” (E. Aja, 1999). En este sentido, tanto los propios centros concertados que desaniman a las familias de inmigrantes a matricular a sus hijos con argumentos como los elevados costes de las actividades extraescolares, de los materiales, uniformes, etc., como las Administraciones educativas que permiten que esto ocurra a través de unos criterios de admisión desiguales o promoviendo la creación de centros concertados en detrimento de los públicos, están legitimando o fomentando la segregación escolar, convirtiendo a la red pública en escuelas-gueto, con la consecuente degradación y marginación de los alumnos. Las consecuencias pedagógicas han sido expresadas con anterioridad y no parece oportuno volver sobre ellas.

Ya en nuestro ámbito territorial, la admisión del alumnado a los centros públicos y privados concertados, queda regulado en el Decreto 33/2007, del 30 de marzo, del Consell. En esta normativa, la admisión del alumnado “se articula a partir de la libertad de elección de centro docente por el padre, la madre o el tutor legal del alumnado y su escolarización automática en el centro solicitado, si existen plazas suficientes para atender la demanda de puestos escolares”. En caso contrario, se ha articulado un procedimiento que establece el orden de prioridad en el acceso a centros públicos y privados concertados, primando la proximidad del centro al domicilio o en los que ya estén matriculados sus hermanos, además de otros criterios y sin perjuicio al derecho a obtener un puesto escolar.

Por otro lado, el derecho a la escolarización adecuada se limita sólo al acceso a un puesto escolar gratuito que les garantice la enseñanza básica (Art. 2.1), y a continuación señala que este derecho se corresponde “con la obligatoriedad de su escolarización en un centro docente durante dicha etapa” (Art. 2.3).

En este sentido, en el artículo 2.5 se señala que la “Administración educativa garantizará que la admisión del alumnado, en los centros docentes de la Comunidad Valenciana a los que se refiere este decreto, se realice una escolarización adecuada y equilibrada del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, respetando la libertad de elección de las familias”. Es decir, a pesar de que se “garantizará” una escolarización adecuada y equilibrada, prevalece la libertad de elección de las familias por encima de todo. Por esta razón, en el supuesto de que los padres tuvieran el derecho a la libre elección de centro, éste se tendría que reconocer a todas las familias tanto autóctonas como inmigrantes. Además, se tendría que definir mejor qué se entiende por “alumnado con necesidades específicas de

apoyo educativo”, ya que pueden condicionar la asignación de un centro docente determinado.

Las diversas polémicas suscitadas entorno a este debate de la concentración del alumnado han sido recurrentes y se han caracterizado por interpretar negativamente este fenómeno con la consecuencia de originar “guetos escolares” o concentraciones artificiales. También se ha argumentado los desajustes que se producen entre las dos redes de centros por los efectos de “fuga” del alumnado autóctono a otras zonas de la ciudad o a centros concertados/privados esgrimiendo supuestos argumentos como la pérdida de calidad educativa, de prestigio u otras razones más imaginadas que reales. La inmigración ha sido el pretexto de una tendencia que ya se venía diagnosticando con respecto a colectivos en riesgo de exclusión social en zonas urbanas desfavorables y socioeconómicas bajas, acentuando, si cabe, la estratificación social en las escuelas.

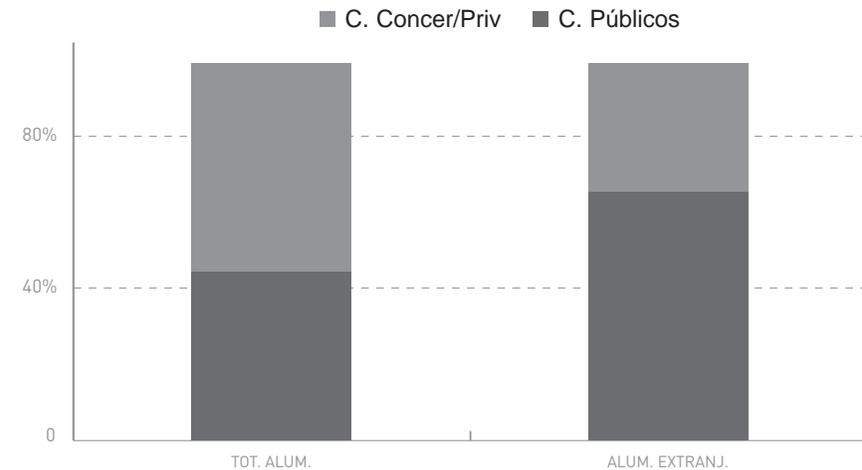
Esta situación de excesiva concentración de un determinado tipo de alumnado en centros de titularidad pública, puede conllevar, y de hecho ya está pasando, que ciertos centros no reflejen en la diversidad de su alumnado la pluralidad del entorno donde se ubican e involuntariamente sean centros que obstaculicen o no faciliten la integración social. En este sentido, y respetando las opciones de los padres y madres de colectivos étnicos y sus lugares de asentamiento en la ciudad, la administración local y autonómica han de tomar iniciativas con el objetivo de evitar concentraciones masivas en determinados centros escolares que no representen la población de su entorno. Esta función integradora y de cohesión social, capaz de atender a cualquier alumnado venga de donde venga, no sólo ha de ser asumida por la red pública de centros, sino que ha de compartirla con los demás centros financiados con fondos públicos.

Lo cierto es, que la escuela pública en la ciudad de Valencia, en el curso 2005/2006, está escolarizando en términos generales al 67,2% del alumnado extranjero, mientras que la red concertada y privada de centros escolariza al 32,7%. Este dato nos permite hacer un primer análisis de este fenómeno, ya que por un lado Valencia está por debajo de la media española donde el 82,5% está en la pública y el 17,45% en la privada/concertada y también, los porcentajes son inferiores respecto a la media autonómica en el que el 86,3% del alumnado extranjero está escolarizado en centros público respecto al 13,7% que lo está en los centros privados/concertados.

Sin embargo, la ciudad de Valencia presenta ciertas particularidades que conviene destacar para hacernos una idea aproximada del alcance de estos datos: la delicada situación de la red educativa pública respecto a la privada en general y la concertada en particular. Es decir, los centros públicos escolarizan, en mayor medida, al alumnado que presentan mayores dificultades sociales y/o económicas, mientras que la privada se ha mantenido al margen de este tipo de alumnado durante años, argumentando la falta de

plazas vacantes en sus centros o que cumplieran con su cuota de Alumnado con Necesidades Educativas Específicas, a pesar de esto, también es una realidad que en ciertos Distritos de Valencia haya centros concertados con elevados porcentajes de alumnado extranjero.

**Cuadro No. 22 CONCENTRACIÓN DE LOS ALUMNOS, TOTALES Y EXTRANJEROS, SEGÚN TIPO DE CENTRO**



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Conselleria de Educació.

Si comparamos la concentración del alumnado total respecto al alumnado de origen extranjero según el tipo de Centro, observamos que la red privada/concertada escolariza al 54,05% del total del alumnado, mientras que sólo atiende al 32,74% del alumnado extranjero. Esto nos indica que el alumnado autóctono en mayor medida opta por la red concertada/privada de centros, mientras que la pública asume la mayor parte de las nuevas matriculaciones de alumnado procedente de familias inmigrantes, bien sea por nuevos nacimientos o por las nuevas llegadas e incorporaciones del alumnado extranjero en los diversos niveles educativos. Esta situación conlleva un desgaste de la red pública ya que, en cierta medida, han de duplicar esfuerzos para que su alumnado se integre socialmente y alcance el éxito escolar.

Sin embargo, si nos detenemos en cada uno de los niveles educativos (tabla 6) se muestran diferencias en torno a la concentración del alumnado extranjero en unos niveles educativos más que en otros.

**Tabla No. 6 DISTRIBUCIÓN ALUMNADO SEGÚN TIPO DE CENTRO EN VALORES PORCENTUALES**

NIVEL	DISTRIBUCIÓN TOTAL ALUMNOS			DISTRIBUCIÓN ALUMNOS EXTRANJEROS		
	TOTAL ALUMNADO	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIV/CONCER	ALUMNADO EXTRANJERO	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIV/CONCER
INFANTIL	23557	39,04	60,96	1380	68,62	31,38
PRIMARIA	38393	43,70	56,30	4606	68,50	31,50
ESO	28585	42,82	57,18	2948	63,03	36,97
BACHILLERATO	10858	61,03	38,97	552	84,78	15,22
CFGM	5320	48,74	51,26	390	48,97	51,03
CFGS	6335	71,25	28,75	458	72,71	27,29
PGS	154	44,81	55,19	15	60,00	40,00
<b>TOTAL</b>	<b>113202</b>	<b>45,95</b>	<b>54,05</b>	<b>10349</b>	<b>67,26</b>	<b>32,74</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Conselleria d'Educació

Respecto a la distribución total del alumnado, se muestra como en las etapas inferiores del sistema educativo, en la ciudad de Valencia hay más alumnos/as escolarizadas en la red de centros concertados y privados que en la pública, superando la media general. Este hecho se debe en gran parte a la escasez de infraestructura escolar pública que existe en la ciudad y a las medidas privatizadoras de la enseñanza. Hay que señalar que en Valencia la escolarización de 0-3 años se lleva a cabo en los centros privados/concertados ya que no existe ninguna escuela pública o municipal en toda la ciudad.

En segundo lugar, en las etapas de Secundaria post-obligatorias los centros públicos asumen la mayor proporción del alumnado total, pero también del alumnado extranjero. El 84,7% del alumnado extranjero que realiza el Bachillerato lo hace en un centro público, mientras que en la red concertada lo hace un 15,22%. Del mismo modo sucede en los Ciclos Formativos, exceptuando los de Grado Medio, en los que se da una cierto equilibrio entre las dos redes de centros, tanto para el alumnado total como para el alumnado extranjero. Esta situación puede cambiar en el futuro, ya que este mismo curso se ha ampliado el modelo de los conciertos educativos a la Etapa del Bachillerato, siendo interesante conocer en el futuro si existirá un trasvase de alumnado autóctono desde los centros de titularidad pública a los concertados y privados.

Hay que volver a mencionar que son datos del curso 2005/2006, pero que mantienen toda la validez del estudio, ya que no existen diferencias significativas respecto al curso posterior 2006/2007. Más, si cabe, los refuerza y les da mayor credibilidad, ya que en este último curso las diferencias entre las dos redes de centros han aumentado llegando en términos generales al 68,7%. Es decir, el porcentaje de alumnado extranjero en los centros públicos

ha aumentado 1,5 más respecto al curso anterior, mientras que en los centros privados/concertados ha disminuido en la misma proporción quedándose en un 31,2%. Pero no sólo en términos generales esta concentración del alumnado extranjero ha aumentado ligeramente en los centros públicos, también se ha incrementado en cada uno de los niveles educativos. Así pues, en el curso 2006/2007, en Infantil, la proporción de alumnado extranjero en los centros públicos supone ya el 73,1%, el 70,3% en Primaria, el 63,2 en la ESO, el 83,5% en Bachillerato, el 50,5 % en los Ciclos Formativos de Grado medio y el 77,4% en el de Grado Superior. Es decir, lejos de romper esta tendencia que se estaba produciendo entre las dos redes de centros, la falta de una política de zonificación clara que promueva una distribución más equilibrada y equitativa del alumnado de origen inmigrante, ha provocado que la escolarización del alumnado extranjero en los centros públicos se haya visto incrementada en cada uno de los niveles educativos en la ciudad de Valencia.

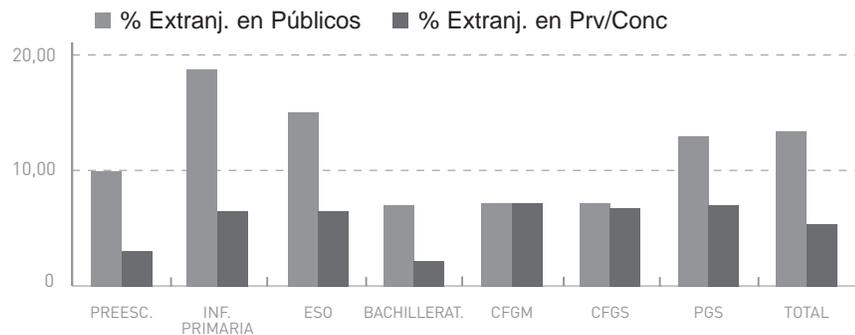
Por otro lado, conviene tener datos más precisos para medir el alcance de esta situación que estamos analizando, ya que es recurrente en ciertos estudios asociar estos hechos a una secuencia preconcebida bajo parámetros de "alumnado extranjero, escuela pública, gueto escolar, no integración, conflicto, fracaso escolar". Sin duda, los profesionales de la educación estamos llamados a pensar y diseñar instrumentos y recursos que permitan romper esta ecuación.

En este sentido, tal y como refleja el gráfico 23, es variable el porcentaje de alumnado extranjero en cada nivel educativo respecto al alumnado total escolarizado en cada tipo de centro. Así pues, en los centros públicos, tanto en la etapa de Infantil (10,30%) como en la Primaria (18,80%) y la ESO (15,18%), son los niveles donde hay una mayor presencia de

alumnado extranjero escolarizado. Hay que destacar el caso de Primaria, donde casi el 20 % del alumnado escolarizado en centros públicos es de origen extranjero, siendo también muy importante el peso de este alumnado en Infantil y en la ESO, que triplica los porcentajes respecto a los centros privados/concertados, los cuales se sitúan en un 3% en Infantil, un 6,7% en Primaria y un 6,67% en la ESO. Es decir, casi 20 de cada 100 alumnos son extranjeros en los centros públicos de Primaria, mientras que en los concertados son 7 de cada 100 alumnos/as.

Respecto a los Ciclos Formativos, se puede apreciar una mayor similitud entre las dos redes de centros. En parte, ello es achacable a la especialización lógica de los centros en unos u otros ciclos y la movilidad que ello exige por parte del alumnado. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que a medio plazo es previsible un importante aumento de la demanda de ciclos formativos por parte de la población extranjera, lo que, en definitiva, apunta a la necesidad de ampliar la oferta de ciclos formativos en la ciudad, ya sea incrementando el número de centros o ampliando la oferta de ciclos de los centros actuales.

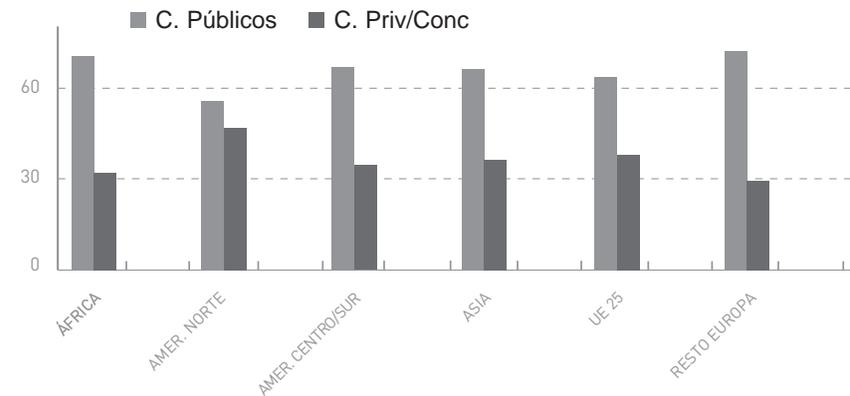
**Cuadro No. 23 PORCENTAJES DE ALUMNOS EXTRANJEROS EN CENTROS PÚBLICOS Y CONCERT./PRIV. SEGÚN NIVELES EDUCATIVOS**



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Conselleria de Educació.

Por otra parte, si atendemos a la procedencia del alumnado que está escolarizado en cada una de las dos redes de centros, se observa que la escuela pública escolariza en términos generales a la mayor parte del alumnado procedente de cada una de las áreas geográficas, pero en mayor medida atiende a los originarios del continente africano 69,5% y de Europa no comunitaria 71,7%.

**Cuadro No. 24 DISRTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR ÁREAS DE PROCEDENCIA Y TIPO DE CENTRO**



Fuente: Elaboración propia. No incluye la etapa de Educación Infantil.

Mayores diferencias existen por áreas de procedencia, si cabe, en función de los diversos niveles educativos. Puesto que en Primaria el 75,2% del alumnado procedente de África está escolarizado en los centros públicos, el 68,3% los latinoamericanos y el 71,8% los originarios de la Europa no comunitaria. Y en Bachillerato donde el 100% del alumnado procedente de África está escolarizado en centros públicos, siendo un 83,8% para los latinoamericanos y los asiáticos y el 84,2% de los alumnos procedentes de Europa no comunitaria.

La escuela pública no sólo asume un mayor volumen de alumnado extranjero, sino que, además, escolariza a aquellos que proceden de países socio-económicamente más empobrecidos. Así pues, nuestra ética profesional nos exige hacer un llamamiento a las autoridades político-educativas al objeto de tener presente estas cuestiones y su importancia a la hora de llevar a la práctica políticas adecuadas y eficaces de gestión de la diversidad.

### 3.2 EL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN LOS DISTRITOS MUNICIPALES DE VALENCIA. ¿DISTRIBUCIÓN O SEGREGACIÓN?

Solemos asociar la concentración del alumnado extranjero como causa de exclusión social, y no como un efecto de la desigualdad y su reflejo en el territorio, identificando gueto escolar cuando existe un alto porcentaje de alumnado extranjero de ciertas procedencias socioculturales. Como bien indica Hannoun, H. (1992), *"No tot enclavament ètnic és un ghetto, de la mateixa manera que no tota escola de barri pobre i marginal és una escola-gueto. (...) perquè puguem parlar de guettos, cal que, a més de la estratificació de classes i la marginació social, hi hagi segregació racial."*

*"Igualment, la condició ètnica no és una condició suficient perquè hi hagi marginació, ja que perquè sorgeix un ghetto cal que hi hagi també subordinació econòmica i localització espacial precisa en relació als grups ètnics en qüestió"*

La denominación de escuelas-gueto se daría en los casos donde los alumnos/as compartieran una identidad sociocultural específica, junto con la situación de marginación social, económica y cultural en la que viven estos alumnos.

Hay que indicar, no obstante, que faltan estudios y evaluaciones en el ámbito de la Comunidad Valenciana, que demuestren la relación directa entre la concentración o desconcentración del alumnado extranjero con una mejora socioeducativa del alumnado afectado. No conocemos, al menos nosotros, ningún caso en todo el territorio valenciano donde se hayan aplicado medidas políticas de desconcentración del alumnado con Necesidades Educativas Específicas (categoría aplicada al alumnado extranjero de incorporación tardía al sistema educativo, por presentar carencias lingüísticas o desajustes en otros aspectos de los procesos de aprendizajes ordinarios).

Si que hay, en cambio, experiencias en otras comunidades autónomas o en otros países. Es el caso del Municipio de Vic (23% de población extranjera), donde se han aplicado medidas de desconcentración del alumnado con Necesidades Educativas Especiales llegando a un reparto equitativo entre las dos redes de centros a través de medidas como becas de transporte, de comedor escolar o comisiones de seguimiento que garantizaran esta distribución equilibrada. O la estrategia del *bussing* aplicada en EE.UU. para luchar contra la *guetización* escolar en el que a través de autobuses escolares se distribuía al alumnado entre los barrios de la ciudad y que fracasó estrepitosamente.

En este sentido, y dado que nuestro ámbito de estudio es la ciudad de Valencia, se hace necesario realizar un análisis detallado sobre la escolarización del alumnado extranjero en función de los diversos distritos escolares de la ciudad. Como ya hemos indicado, los datos del alumnado extranjero por distritos municipales se contabilizan en función del centro en el

que está matriculado y la ubicación de ese mismo centro en la ciudad y no de su lugar de residencia como se hace a través del Padrón Municipal de Habitantes. Por otro lado, no disponemos de datos detallados por distrito del alumnado escolarizado en las Etapas de Secundaria post-obligatoria en el curso 2005/2006, por lo tanto nos ceñiremos a los niveles obligatorios de la enseñanza, que son como hemos podido comprobar los que concentran el 86,3% de todo el alumnado extranjero escolarizado en la ciudad de Valencia.

Por otro lado, otra de las particularidades que hay que tener en cuenta es que la escolarización del alumnado en la ciudad de Valencia se lleva a cabo a través de las denominadas Áreas de Influencia de los centros docentes, que son zonas geográficas compuestas por los lugares de residencia del alumnado que se atribuye a un centro docente<sup>7</sup>. Esta es una de las razones por las cuales se produce la ausencia de datos en un determinado distrito de la ciudad respecto al alumnado extranjero, sea bien como consecuencia de la escasez de centros docentes, o bien que en otras zonas el alumnado extranjero escolarizado corresponda a alumnado empadronado en otros distritos de la ciudad. A pesar de ello, como hemos dicho, las estadísticas educativas se elaboran contabilizando al alumnado en función del distrito en el que se sitúa el centro docente donde están matriculados.

Las políticas de zonificación, determinan en cierta medida la distribución escolar de los alumnos, y no sólo de los inmigrantes, ya que la puntuación para asignar plaza escolar depende de la proximidad al centro donde reside la familia, entre otros. En este sentido, en un estudio elaborado por Benito y González (2007) se agruparon en tres categorías las diversas políticas de zonificación implementadas por las autoridades locales. Un primer modelo se basa en la asignación de una misma área de influencia para todos los centros sostenidos con fondos públicos en la ciudad. Este modelo amplía la capacidad de elección de las familias y en cierta medida, evita la fuga del alumnado hacia los centros concertados-privados, ya que permite que todo el alumnado tenga las mismas posibilidades de acceso a las diversos centros educativos de la ciudad, aunque vaya en contra del criterio de proximidad al centro que estipula la Ley.

Otro modelo de zonificación radica en establecer un área de influencia para cada centro público y una zonificación alternativa para las escuelas concertadas. Este modelo se adecua al criterio de proximidad de las familias y a una mejor planificación de plazas escolares. Este modelo permite diseñar zonas de influencia que rompan la segregación socio-urbana de ciertos barrios, comprendiendo áreas internamente heterogéneas. En cambio, puede fomentar la fuga hacia la red de escuelas concertadas al disponer de una zonificación alternativa.

<sup>7</sup>- Artículo 6.3 del Decreto 33/2007 del 30 de marzo, del Consell, por el cual se regula el acceso a los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de régimen general.

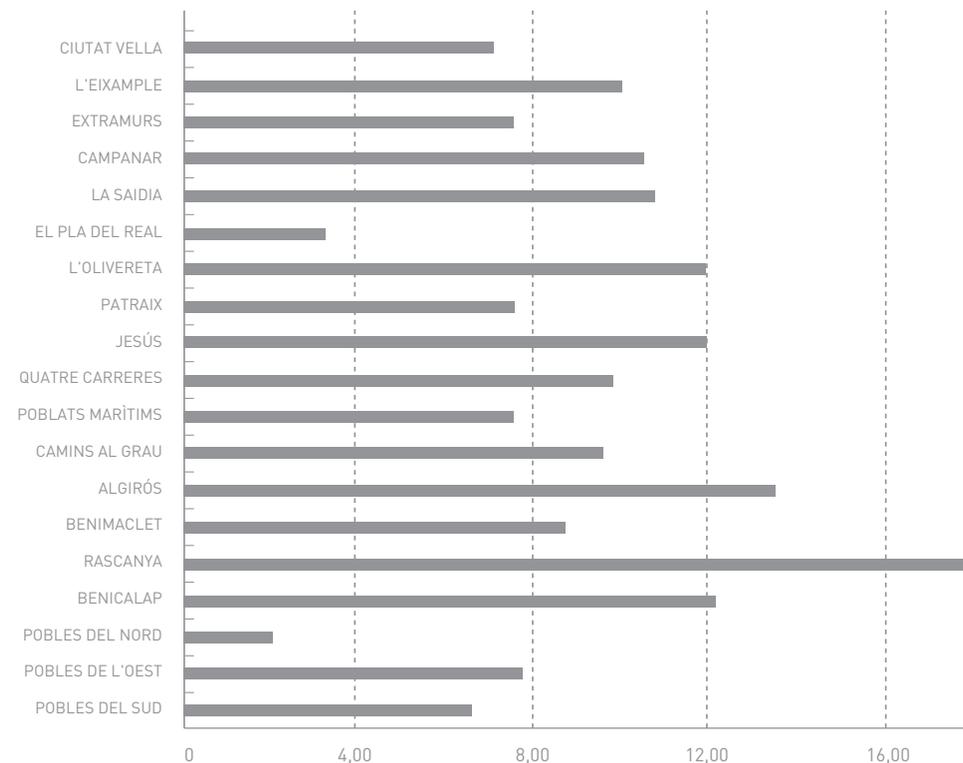
Por último, una tercera política de zonificación consiste en la planificación de áreas de influencia con más de un centro público y una zonificación alternativa para las escuelas concertadas. Este modelo, si bien incorpora el criterio de proximidad en la elección de centro para las familias, tiende a promover estrategias de huida de la red escolar pública.

Siguiendo estos modelos, en Valencia las políticas de zonificación comprenden diversos centros públicos y diversos centros concertados. Esto que, en un principio, puede resultar interesante dado que todas las familias tendrían la posibilidad de elección de centro público y concertado de una misma zona, cumpliendo además el criterio de proximidad al centro que establece la Ley, la realidad demuestra que todavía estamos lejos de conseguir una cierta heterogeneidad social intra-escolar y un mayor equilibrio entre establecimientos escolares.

Así pues, el alumnado extranjero escolarizado en los diferentes distritos de la ciudad de Valencia se distribuye de manera desigual, como puede apreciarse en el gráfico 25. Son 9 los distritos que superan la media de toda la ciudad con respecto al alumnado extranjero escolarizado. Concretamente, los distritos de Rascanya con un 17,72% de alumnado extranjero, Benicalap con un 12,14%, Algirós con el 13,46%, Jesús con un 11,93% y L'Olivereta con el 11,87% son los que presentan un mayor número de alumnado extranjero escolarizado respecto al alumnado total en cada uno de los distritos.

Son distritos que en gran medida han experimentado un gran incremento de la población extranjera (ver gráfico 3) convirtiéndose en espacios urbanos de recepción y residencia de nuevos vecinos y que, como consecuencia de este incremento demográfico, la población escolar de origen extranjero ha aumentado considerablemente. Esto que parece una obviedad, no lo es en términos educativos, puesto que un hipotético reparto entre todos los centros docentes de la ciudad encajaría mal con las pautas de asentamiento de la población extranjera, así como con sus preferencias en la libre elección de centro. No obstante, se pueden implementar otras medidas como el incremento de recursos humanos y materiales en aquellas zonas donde más presión migratoria se registra u otras medidas tendentes a garantizar el acceso a elegir cualquier escuela financiada con fondos públicos, ya que se dan casos de desigualdades de matriculación de alumnado extranjero entre los centros públicos y concertados de un mismo distrito, como veremos más adelante.

**Cuadro No. 25 PORCENTAJES DE ALUMNADO EXTRANJERO EN LOS DISTRITOS**



Fuente: Elaboración propia. No incluye la etapa de Educación Infantil.

Por otro lado, si comparamos los datos de población extranjera menor de 16 años, es decir aquellas edades que comprenden la escolarización obligatoria y la educación infantil, con el alumnado extranjero escolarizado en los diversos distritos de la ciudad como se muestra en la tabla 6, que no olvidemos que son datos de los niveles de Infantil, Primaria y ESO, se aprecian ciertos desequilibrios en algunos distritos en el acceso a la escolarización del alumnado extranjero.

En algunos distritos de la ciudad, y salvando las distancias entre ambas series de datos dado que no se corresponde exactamente a las edades de los niveles escolares, especialmente la franja de edad de 0-3 años, existe una correlación negativa entre la población extranjera menor de 16 años y la población escolarizada en los niveles obligatorios de la enseñanza.

Es decir, hay distritos donde la población extranjera menor de 16 años es mucho mayor, en algunos casos más del doble, que la que está escolarizada en el mismo distrito, como por ejemplo el Distrito El Pla del Real

donde sólo 54,45% de los menores extranjeros de 16 años (la mitad de menores extranjeros empadronados) está escolarizado en algún centro docente del mismo distrito donde residen. Básicamente todos los distritos, en mayor o menor medida, mantienen porcentajes de alumnado extranjero escolarizado bajos respecto a la población menor de 16 años. Todos, excepto el distrito de Algirós, que presenta una cantidad de alumnos extranjeros escolarizados en los niveles obligatorios superior a la población de menos de 16 años que reside en el distrito.

**Tabla No. 6**

	POBLACIÓN EXTRANJERA MENOR DE 16 AÑOS	ALUMNOS EXTRANJEROS	% EXTR. S/ TOTAL <16 AÑOS
1. CIUTAT VELLA	256	186	72,66
2. L'EIXAMPLE	611	585	95,74
3. EXTRAMURS	638	524	82,13
4. CAMPANAR	614	537	87,46
5. LA SAIDIA	1.032	856	82,95
6. EL PLA DEL REAL	292	159	54,45
7. L'OLIVERETA	1.105	837	75,75
8. PATRAIX	715	410	57,34
9. JESÚS	874	578	66,13
10. QUATRE CARRERES	1.393	700	50,25
11. POBLATS MARÍTIMS	823	461	56,01
12. CAMINS AL GRAU	1.247	654	52,45
13. ALGIRÓS	556	567	101,98
14. BENIMACLET	510	259	50,78
15. RASCANYA	1.325	878	66,26
16. BENICALAP	808	377	46,66
17. POBLES DEL NORD	66	9	13,64
18. POBLES DE L'OEST	209	134	64,11
19. POBLES DEL SUD	232	160	68,97
<b>VALENCIA</b>	<b>13.306</b>	<b>8.871</b>	<b>66,67</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València

Lo que queremos mostrar con este despliegue de cifras, no es otra cosa que la movilidad que existe en la escolarización del alumnado extranjero entre los diversos distritos de la ciudad en función de las plazas escolares que hay en cada distrito y de las vacantes abiertas para la llamada matrícula "viva".

Por un lado, esta diferencia de datos se debe, como ya hemos dicho en otra ocasión, a la baja escolarización por parte de las familias inmigrantes de los hijos menores de tres años. Puesto que toda esta escolarización se lleva a cabo en centros privados, el coste de escolarizar a sus hijos/as es elevado para la gran mayoría de las familias extranjeras, a pesar de que algunos centros puedan estar subvencionados o se facilite su escolarización a través de medidas complementarias como el "Cheque Escolar", medidas válidas para residentes extranjeros regularizados.

Por otra parte, este desfase entre distritos nos puede llevar a pensar en la escasez o insuficiencia de infraestructura escolar pública en algunos distritos de la ciudad en cada uno de los niveles de enseñanza pero especialmente en Secundaria Obligatoria, que como hemos dicho se distribuye en 10 áreas de influencia por toda la ciudad, lo que conlleva a que aquellos alumnos extranjeros que se queden sin plaza, por incorporarse tardíamente a la escuela, y busquen un centro educativo público, sean escolarizados en otros distritos, particularmente los colindantes.

Pero también, y es lo que más nos preocupa, esta distribución desigual del alumnado extranjero entre los diversos distritos de la ciudad puede deberse a un reparto desigual del alumnado extranjero entre los diversos centros docentes de la ciudad, creando dinámicas segregadoras escolares y remitiendo a los alumnos a unos determinados centros de la ciudad, especialmente públicos. No obstante, en ciertos casos, las preferencias de las familias extranjeras van en contra de una posible desconcentración del alumnado extranjero, ya que prefieren que sus hijos/as estén escolarizados en centros donde haya un equipo docente comprometido y con suficientes recursos para atender a todo el alumnado, que escolarizarles en otros centros donde pasan más desapercibidos y no tienen esa atención más personalizada por parte de los docentes.

Si nos acercamos un poco más a los detalles y atendemos al alumnado extranjero escolarizado en función de los diversos niveles educativos en cada distrito, observamos que el número de alumnos escolarizados en la educación Infantil 0-6 años todavía es muy bajo respecto al alumnado total. Hay que destacar, sin embargo, que los distritos de l'Olivereta con un 9,17%, Benicalap con un 9,12% y Rascanya con un 10,26% son los distritos que presentan un volumen más elevado de alumnado extranjero en este nivel educativo respecto al alumnado total. Por otro lado, estos porcentajes corroboran lo que venimos diciendo sobre el escaso uso que las familias extranjeras hacen de esta etapa educativa, debido a la falta de medios económicos, a la falta de plazas y centros públicos o a que en ciertas culturas las pautas familiares no acostumbran a llevarlos a la escuela a edades tan tempranas.

**Tabla No. 7 EDUCACIÓN INFANTIL**

DISTRITOS	TOTAL	ALUMNOS	% EXTR.
	ALUMNOS	EXTRANJEROS	S/TOT
1. CIUTAT VELLA	403	4	0,99
2. L'EIXAMPLE	1.573	77	4,90
3. EXTRAMURS	1.922	92	4,79
4. CAMPANAR	1.078	64	5,94
5. LA SAÏDIA	1.871	111	5,93
6. EL PLA DEL REAL	972	23	2,37
7. L'OLIVERETA	1.669	153	9,17
8. PATRAIX	1.757	75	4,27
9. JESÚS	1.227	86	7,01
10. QUATRE CARRERES	1.935	97	5,01
11. POBLATS MARÍTIMS	1.498	92	6,14
12. CAMINS AL GRAU	1.964	96	4,89
13. ALGIRÓS	1.186	90	7,59
14. BENIMACLET	1.069	51	4,77
15. RASCANYA	1.286	132	10,26
16. BENICALAP	954	87	9,12
17. POBLES DEL NORD	178	2	1,12
18. POBLES DE L'OEST	405	31	7,65
19. POBLES DEL SUD	610	17	2,79
<b>TOTAL</b>	<b>23.557</b>	<b>1.380</b>	<b>5,86</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

Como se aprecia en la tabla 8, en Primaria (6-12 años) la foto cambia y se aprecia un incremento mayor en todos los distritos. Como ya hemos indicado, es la etapa educativa en la que existe una mayor proporción de alumnado extranjero escolarizado, debido en parte a la edad en la que han llegado y al inicio de la escolaridad obligatoria. Este derecho que se recoge en la legislación educativa española, contempla también el deber de los padres a cumplir con esta exigencia.

**Tabla No. 8 PRIMARIA**

DISTRITOS	TOTAL	ALUMNOS	% EXTR.
	ALUMNOS	EXTRANJEROS	S/TOT
1. CIUTAT VELLA	1.037	55	5,30
2. L'EIXAMPLE	2.216	289	13,04
3. EXTRAMURS	2.693	259	9,62
4. CAMPANAR	2.193	253	11,54
5. LA SAÏDIA	3.473	438	12,61
6. EL PLA DEL REAL	2.324	93	4,00
7. L'OLIVERETA	2.979	445	14,94
8. PATRAIX	2.174	194	8,92
9. JESÚS	2.198	317	14,42
10. QUATRE CARRERES	3.137	375	11,95
11. POBLATS MARÍTIMS	2.942	266	9,04
12. CAMINS AL GRAU	2.999	343	11,44
13. ALGIRÓS	1.347	238	17,67
14. BENIMACLET	1.130	123	10,88
15. RASCANYA	2.170	493	22,72
16. BENICALAP	1.476	240	16,26
17. POBLES DEL NORD	261	7	2,68
18. POBLES DE L'OEST	523	67	12,81
19. POBLES DEL SUD	1.132	111	9,81
<b>TOTAL</b>	<b>38.404</b>	<b>4.606</b>	<b>11,99</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

Los distritos de Rascanya con el 22,72% de alumnado extranjero en Primaria, Algirós con el 17,67%, Benicalap con 16,26 %, y los distritos de l'Olivereta y Jesús con un 14,94% y un 14,42% respectivamente, son los que presentan mayores porcentajes de alumnado extranjero escolarizado en este nivel educativo. Por otra parte, destacan el 4% del distrito Plà del Real y el 5,30% de Ciutat Vella, que a pesar que tienen unos porcentajes de población extranjera nada desdeñables, el volumen de alumnado extranjero escolarizado es muy bajo.

Finalmente, en la ESO, son los mismos distritos (Rascanya, Algirós y Jesús) los que asumen una proporción mayor de alumnado extranjero escolarizado respecto a la población escolar total.

**Tabla No. 9 ESO**

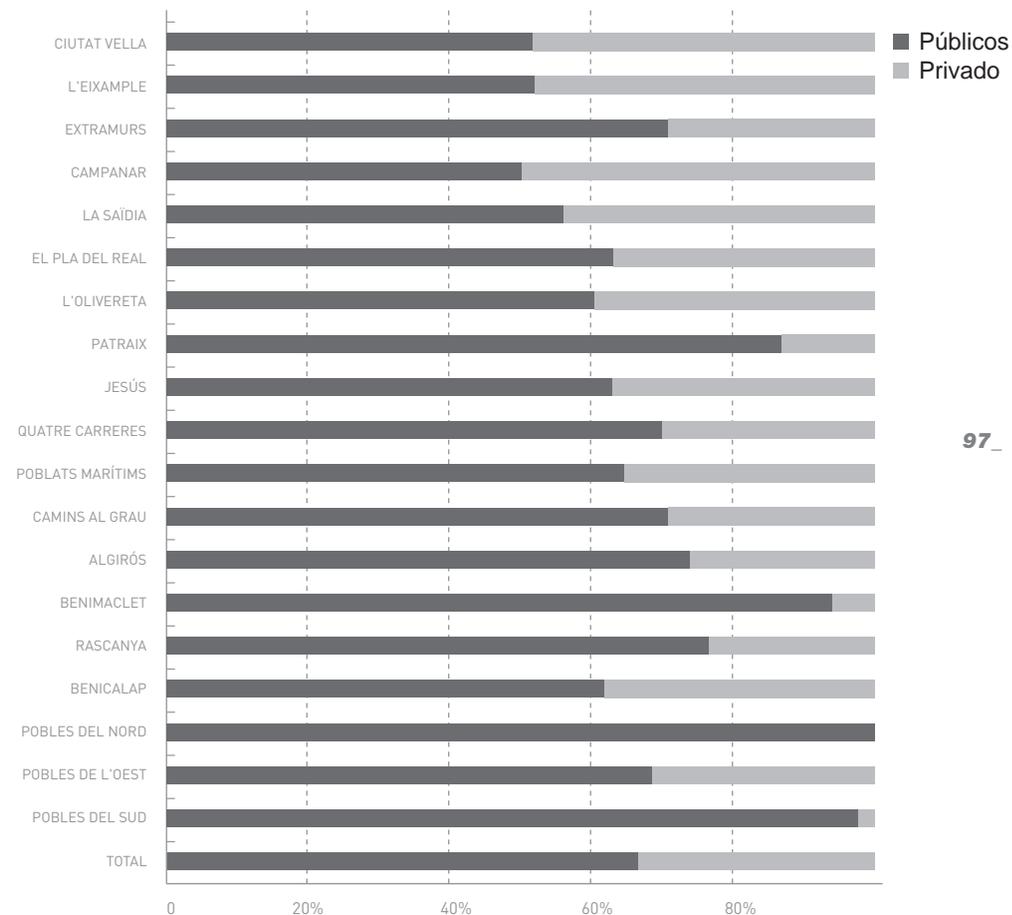
DISTRITOS	TOTAL	ALUMNOS	% EXTR.
	ALUMNOS	EXTRANJEROS	S/TOT
1. CIUTAT VELLA	1.193	127	10,65
2. L'EIXAMPLE	2.034	219	10,77
3. EXTRAMURS	2.300	173	7,52
4. CAMPANAR	1.848	220	11,90
5. LA SAÏDIA	2.648	307	11,59
6. EL PLA DEL REAL	1.568	43	2,74
7. L'OLIVERETA	2.404	239	9,94
8. PATRAIX	1.464	141	9,63
9. JESÚS	1.419	175	12,33
10. QUATRE CARRERES	2.051	228	11,12
11. POBLATS MARÍTIMS	1.717	103	6,00
12. CAMINS AL GRAU	1.852	215	11,61
13. ALGIRÓS	1.678	239	14,24
14. BENIMACLET	765	85	11,11
15. RASCANYA	1.498	253	16,89
16. BENICALAP	675	50	7,41
17. POBLES DEL NORD	0	0	0,00
18. POBLES DE L'OEST	808	36	4,46
19. POBLES DEL SUD	663	32	4,83
<b>TOTAL</b>	<b>28.585</b>	<b>2.885</b>	<b>10,09</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

Todo esto nos indica que la distribución del alumnado extranjero en la ciudad de Valencia, está condicionada a las pautas de asentamiento de la población extranjera en los diversos espacios urbanos de la ciudad, y que por lo tanto en estos distritos se puede dar una segregación étnica y cultural con el consecuente efecto de una excesiva concentración escolar de determinados grupos de inmigrantes en las escuelas. Conviene, sin embargo, estar alerta sobre esta situación en los próximos años, así como poner en marcha medidas sociales y políticas educativas municipales para evitar la segregación urbana y escolar en la ciudad.

Continuando con nuestro análisis, conviene resaltar en qué tipo de centros se está escolarizando al alumnado extranjero en cada uno de los distritos. En este sentido, como se aprecia en el gráfico 26, existen diferencias entre unos distritos y otros, aunque en todos ellos, en mayor o menor medida, los centros públicos asumen la mayor parte de la matrícula escolar del alumnado de origen extranjero.

**Cuadro No. 26 DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO**

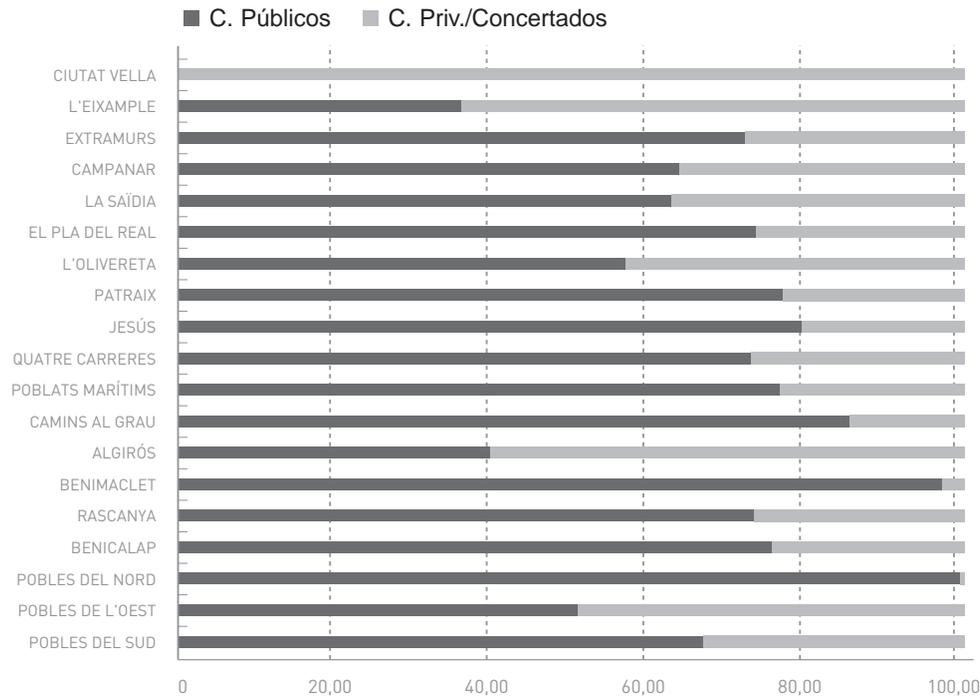


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

Tanto el distrito de Benimaclet, en el cual el 94,21% del alumnado extranjero está escolarizado en los centros públicos, como el de Patraix, donde el 87,07% se escolariza en estos mismos centros, destacan por su gran desigualdad en el papel que asumen en la atención al alumnado extranjero cada una de las dos redes de centros financiados con fondos públicos. Otros distritos donde se observan también grandes desequilibrios, son los distritos de Rascanya con un 76,99% de alumnado extranjero en centros públicos, Algirós 74,25%, Camins del Grau con un 70,95%, Quatre Carreres donde los centros públicos asumen el 70,29% o Extramurs con un 70,99%. En cambio, existen algunos distritos donde se da un "supuesto" equilibrio entre el alumnado extranjero escolarizado en centros públicos y concertados. Es el caso de Campanar donde el 50,47% está escolarizado en las escuelas públicas y el 49,53% en los centros concertados y los distritos de Ciutat Vella y L'Eixample con unos porcentajes del 52,15% y 52,31% respectivamente de alumnado escolarizado en centros públicos.

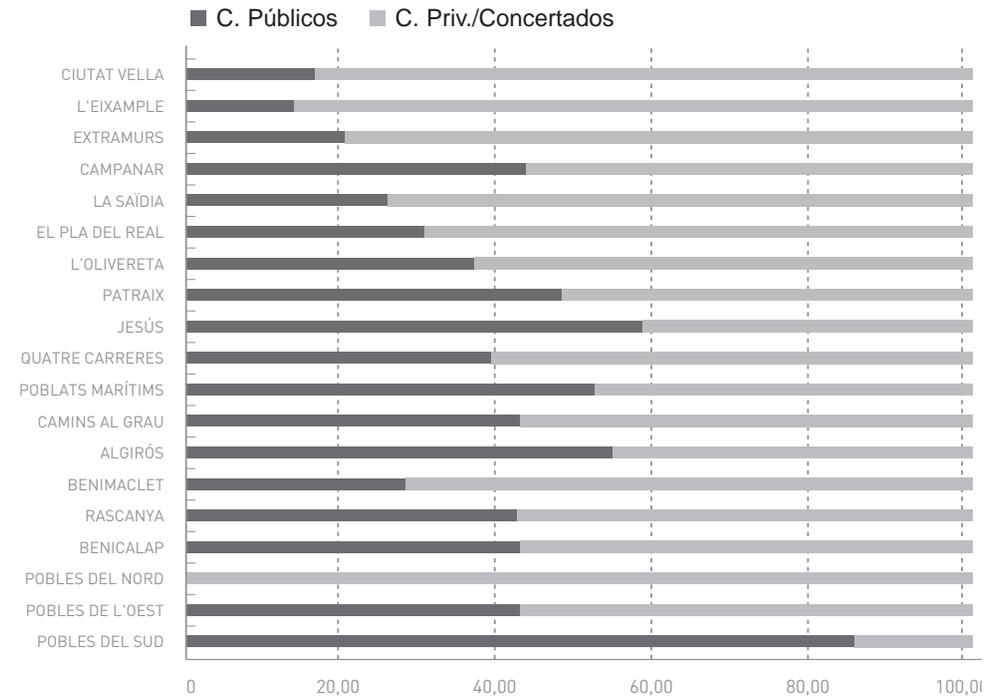
Decimos supuesto equilibrio, porque si observamos la distribución del alumnado extranjero y el alumnado total en cada uno de los niveles educativos, según el tipo de centro donde se escolarizan, se aprecian todavía más las diferencias y los desfases en el reparto desigual del alumnado escolarizado.

**Cuadro No. 29 DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN TIPO DE CENTRO Y DISTRITO (%). INFANTIL**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

**Cuadro No. 30 DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO TOTAL SEGÚN TIPO DE CENTRO Y DISTRITO (%). INFANTIL**

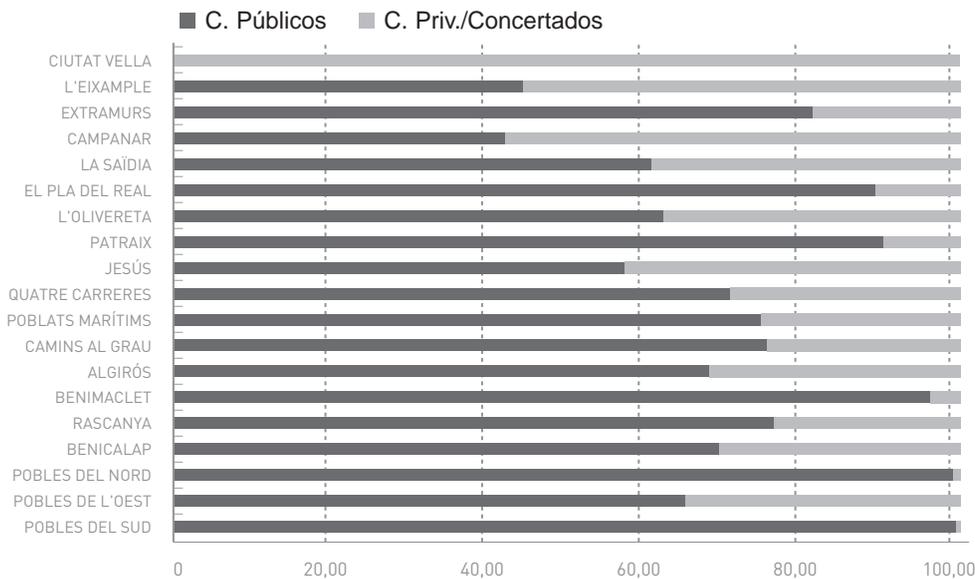


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

La distribución del alumnado extranjero en la Educación Infantil (gráfico 29) y del alumnado total (gráfico 30) según el tipo de centro, se observa que los centros públicos absorben la mayor parte de la matrícula escolar de niños/as de origen extranjero, mientras que los centros concertados asumen en mayor proporción la matrícula del alumnado nativo, salvando las diferencias en determinados distritos.

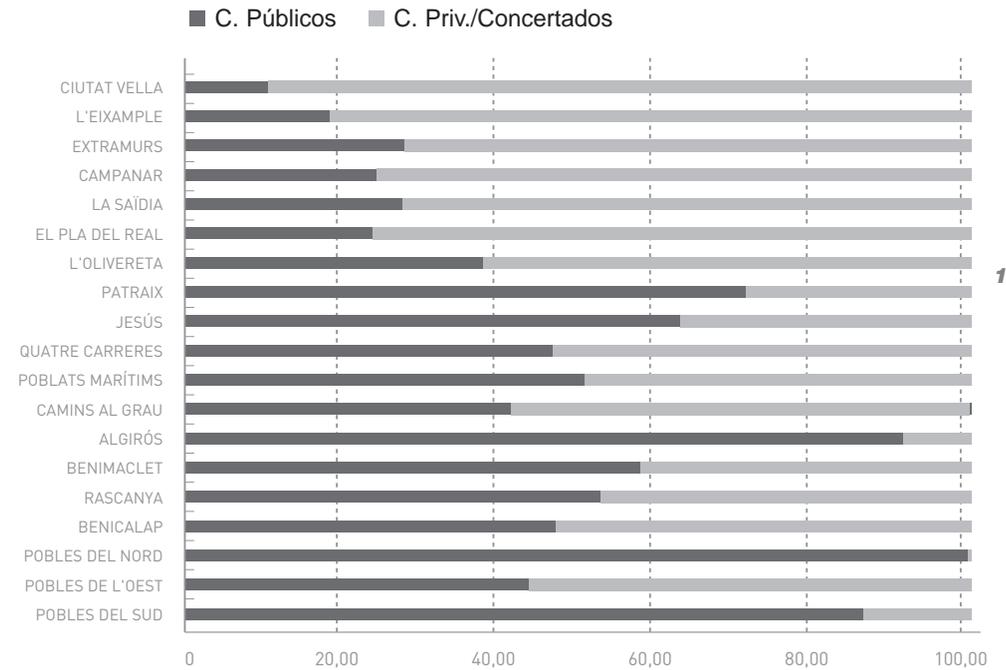
En el nivel educativo de Primaria sucede lo mismo (gráficos 31 y 32), los centros públicos son los que asumen en mayor medida que los concertados la escolarización de los alumnos extranjeros, mientras que los nativos lo hacen en la red concertada/privada de centros. Excepto en cuatro distritos, el número de alumnos extranjeros escolarizados en centros públicos en la etapa de Primaria supera el 60% de las matrículas, en cambio en los concertados el alumnado nativo es mayoritario en muchos de los distritos y en mayor proporción que en los centros públicos.

**Cuadro No. 31 DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN TIPO DE CENTRO Y DISTRITO (%). PRIMARIA**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

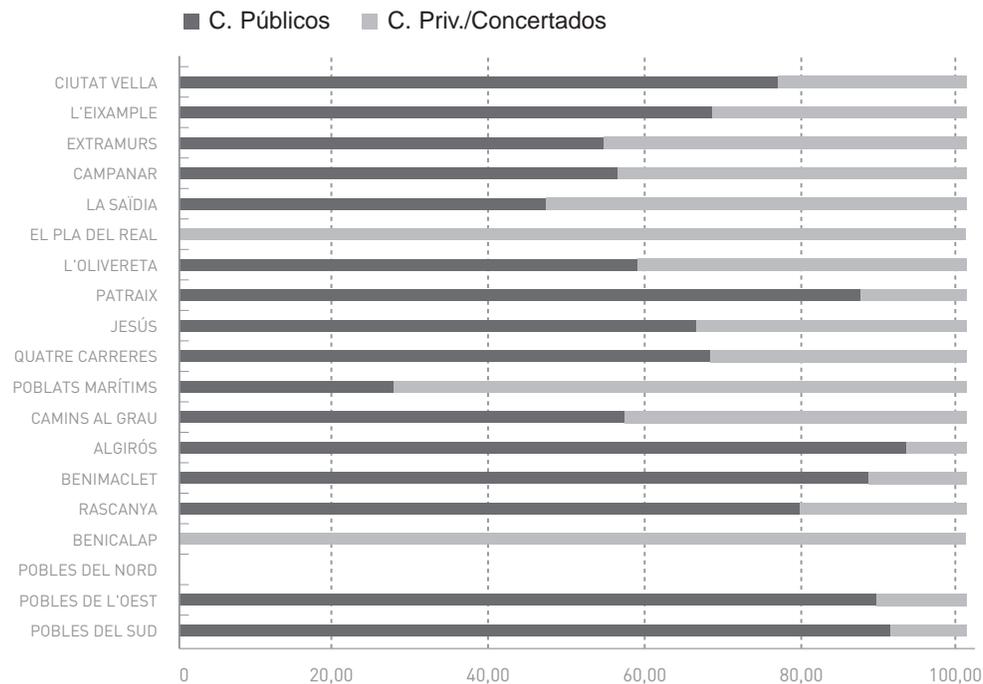
**Cuadro No. 32 DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO TOTAL SEGÚN TIPO DE CENTRO Y DISTRITO (%). PRIMARIA**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

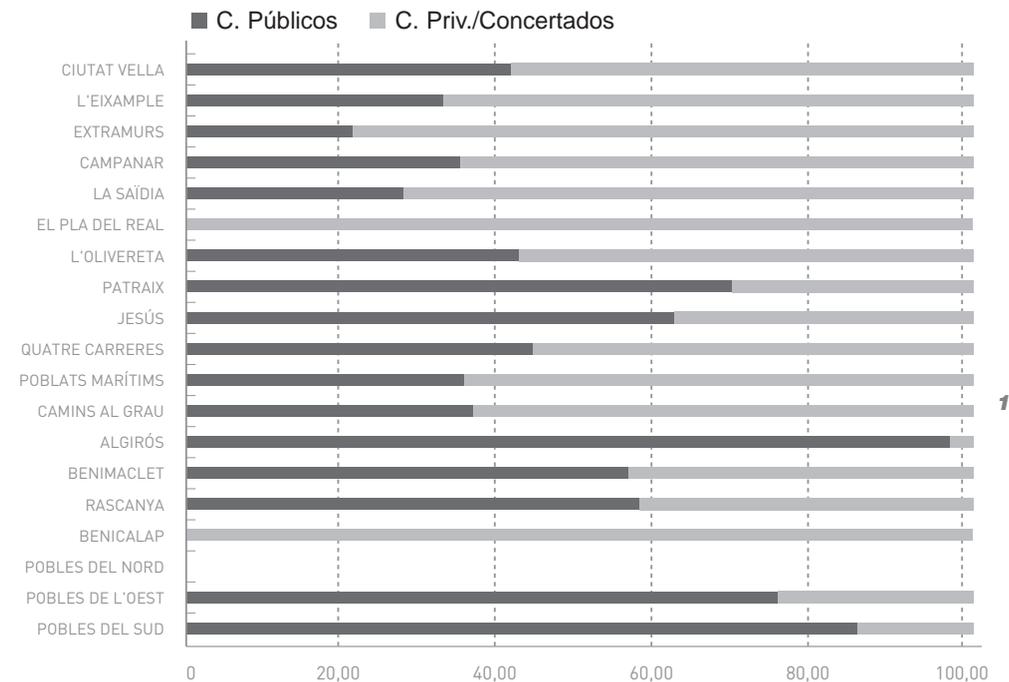
Y por último en la etapa de la Secundaria Obligatoria, se observan las mismas dinámicas que suceden en los otros niveles educativos. No obstante, existen algunos datos que pueden inducir a error, ya que no existen en todos los distritos centros públicos que impartan la Secundaria Obligatoria, según los datos analizados, de ahí la ausencia de datos o la omisión de los mismos en algunos distritos. Somos conscientes que en los distritos del Pla del Real y Benicalap hay al menos un IES (Instituto de Educación Secundaria) en cada distrito, pero no aparecen en los datos proporcionados por el Ayuntamiento y por lo tanto no se contabilizan. A pesar de estas particularidades, nos podemos hacer una idea de las diversas dinámicas escolares de matriculación y asignación de plazas en los diversos centros de la ciudad.

**Cuadro No. 33 DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR TIPO DE CENTRO Y DISTRITO (%). ESO**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

**Cuadro No. 34 DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO TOTAL SEGÚN TIPO DE CENTRO Y DISTRITO (%). ESO**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.

La ciudad de Valencia, carece de infraestructura escolar pública (ver anexo I). Hay más centros concertados/privados que públicos en algunos niveles de la enseñanza, lo que a la luz de los datos presentados agrava la situación de algunos centros públicos, ya que a pesar de contar con un número menor de centros en la red pública, asumen la mayor parte del alumnado de origen extranjero. Esto nos lleva a que se produzca una excesiva concentración del alumnado inmigrante en unos determinados centros, en la mayoría de los casos públicos, en cada distrito escolar. Sin olvidarnos, como ya hemos dicho, de que algunos centros concertados asumen de muy buena gana el papel de servicio público que se les ha signado sin discriminaciones en la selección de su alumnado.

Por otra parte estas dinámicas segregadoras se refuerzan al detectar una pérdida de alumnado autóctono en los centros públicos en favor de los concertados, lo que dificulta todavía más esta situación, ya que la escuela pública selecciona al alumnado de las capas sociales más empobrecidas y marginales, incrementando la desigualdad social y educativa entre las dos redes de centros financiados con fondos públicos. Esta situación, de perpetuarse en el tiempo, dificultará la convivencia y la cohesión social entre los ciudadanos/as autóctonos e inmigrantes en algunas zonas de la ciudad.

Algunas de las medidas que se podrían implementar para evitar estas dinámicas de concentración de la población escolar inmigrante, se orientarían no hacia un reparto igualitario y estricto entre todos los centros de la ciudad, sino hacia la garantía y la posibilidad de que aquellas familias inmigrantes puedan acceder a cualquier escuela que se financia con fondos públicos, como un derecho a la escolarización en igualdad de condiciones y con la libertad de poder elegir el centro educativo que más se adapte a sus intereses y expectativas. Por otro lado, otras medidas pasarían por el incremento de recursos económicos y humanos, tanto en los centros públicos como concertados, que asuman este reto de diversidad cultural y social, así como en aquellas zonas urbanas donde la presencia de población extranjera es más elevada para llevar a cabo una acción socioeducativa de calidad y éxito escolar. De la misma manera, medidas encaminadas a hacer efectiva la gratuidad de la escolarización obligatoria en todos los centros financiados con fondos públicos, incluidos libros de texto, material escolar, comedor, etc.... evitarían, en parte, las desigualdades entre las dos redes de centros. Sin embargo, unas políticas urbanísticas más decididas para paliar, al menos, estos procesos de *ghetización* residencial, que empieza a ser notorio en algunos barrios de la ciudad, ayudarían a solucionar, en parte, estas concentraciones masivas en las escuelas.

Ante esta situación, la implementación de algunas medidas correctoras orientadas a la desconcentración de un determinado tipo de alumnado ha chocado frontalmente con el supuesto derecho de los padres a elegir centro educativo para sus hijos/as. Como ya hemos puesto de manifiesto, la elección de centro no es un derecho en sentido estricto, sino un interés legítimo que tienen los padres, el cual permite formular la preferencia por un centro, pero no garantiza la obtención. Por lo tanto, no supone ningún obstáculo para la administración pública la distribución del alumnado con necesidades educativas especiales entre varios centros para superar las condiciones desfavorables que presentan algunos de ellos.

### 3.3\_ LA "MATRÍCULA VIVA". EL ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA EN LAS ESCUELAS

La mayoría del alumnado asiste a la escuela del entorno social más o menos próximo, es decir, donde reside. No obstante, buena parte del alumnado extranjero llega al país en cualquier periodo del curso escolar, lo que implica una constante flexibilización en la acogida de este alumnado en los centros educativos, y un esfuerzo del equipo docente en su integración en la vida del centro. La diversidad de este alumnado que se incorpora a la escuela una vez el curso ha empezado, requiere de adaptaciones y reestructuraciones en los grupos, en la organización del centro, los horarios y en el currículum.

No obstante, este alumnado presenta una variada diversidad y los centros han de tener presentes ciertos factores a la hora de llevar a cabo su incorporación a las aulas. En primer lugar, la edad en el momento de su incorporación al sistema educativo puesto que no es lo mismo iniciar la escolarización en la etapa de Infantil o en el primer ciclo de Primaria que incorporarse al segundo ciclo de la ESO. En segundo lugar, la escolarización previa de este alumnado, ya que en función de la variedad de procedencias y nacionalidades la experiencia escolar en el país de origen es muy diversa, tanto si conocen o no algunas de las lenguas del sistema educativo, como los años que han estado escolarizados o el nivel educativo que presentan. Características que, en caso de que los docentes conocieran de primera mano a través de un mayor conocimiento de los sistemas educativos de los países de origen, facilitarían la labor docente y la integración en la escuela de manera eficiente. Y por último, las expectativas familiares y sociales respecto a la educación de sus hijos/as o la información que poseen las familias respecto a nuestro sistema educativo. Todos estos factores, dificultan la incorporación de este tipo de alumnado al sistema educativo.

En este sentido, y dado que es un colectivo que tiene mucha importancia en términos educativos y sociales, presenta una proporción elevada de alumnado extranjero escolarizado. Respecto a la ciudad de Valencia, la evolución de este alumnado ha sido muy importante demográficamente. Como se observa en la tabla 10, curso a curso se ha ido incrementado el volumen total que este alumnado representa sobre la población extranjera escolarizada.

**Tabla No. 10 INCORPORACIÓN TARDÍA**

DISTRITOS	VALORES ABSOLUTOS (INF + PRI)			PESO PORCENUAL DEL DISTRITO S/TOT DE CADA CURSO		
	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2003/2004	2004/2005	2005/2006
1. CIUTAT VELLA	15	15	8	1,52	1,31	0,60
2. L'EIXAMPLE	39	42	54	3,96	3,68	4,02
3. EXTRAMURS	35	39	57	3,55	3,42	4,25
4. CAMPANAR	66	72	87	6,70	6,31	6,48
5. LA SAÏDLA	48	47	55	4,87	4,12	4,10
6. EL PLA DEL REAL	52	39	65	5,28	3,42	4,84
7. L'OLIVERETA	91	94	113	9,24	8,24	8,42
8. PATRAIX	52	69	55	5,28	6,05	4,10
9. JESÚS	67	119	126	6,80	10,43	9,39
10. QUATRE CARRERES	75	115	111	7,61	10,08	8,27
11. POBLATS MARÍTIMS	105	84	123	10,66	7,36	9,17
12. CAMINS AL GRAU	69	96	97	7,01	8,41	7,23
13. ALGIRÓS	90	98	93	9,14	8,59	6,93
14. BENIMACLET	25	17	26	2,54	1,49	1,94
15. RASCANYA	74	92	108	7,51	8,06	8,05
16. BENICALAP	50	53	109	5,08	4,65	8,12
17. POBLES DEL NORD	1	7	7	0,10	0,61	0,52
18. POBLES DE L'OEST	16	21	30	1,62	1,84	2,24
19. POBLES DEL SUD	15	22	18	1,52	1,93	1,34
<b>TOTAL</b>	<b>985</b>	<b>1.141</b>	<b>1.342</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Conselleria d'Educació

Desde el curso 2003/2004 en el que se incorporaron 985 alumnos extranjeros con el curso iniciado en los niveles de Infantil y Primaria, pasamos a los 1.342 alumnos que lo hicieron en el curso 2005/2006, lo que supone el 15,64% del alumnado extranjero escolarizado (en el curso 2006/2007 este alumnado ha aumentado hasta alcanzar los 1.435). Esto implica una previsión de plazas escolares abiertas durante todo el periodo escolar, así como la elaboración de Planes de Acogida más flexibles en los centros docentes en los cuales se dispongan de recursos, servicios y personal adecuado para llevar a cabo la tarea de acogida de forma permanente y no ligada estrictamente al arranque del curso escolar.

Si nos fijamos en la tabla 10, se aprecia cómo se ha producido este reparto de alumnado entre los diversos distritos de la ciudad, en función de las plazas vacantes que en la mayoría de los casos corresponden a centros públicos, aunque también las hay en algunos concertados. No disponemos de datos sobre la escolarización del alumnado de incorporación tardía según el tipo de centro, pero como demuestran los datos, en algunos distritos asumen en mayor proporción que en otros a este tipo de alumnado.

Los criterios de asignación de plaza escolar determinan en muchos casos las situaciones de desequilibrios entre centros que acogen a un elevado número de niños y niñas extranjeros y los que apenas escolarizan a este alumnado. En particular, cuando se escolariza fuera del plazo ordinario de matriculación, las familias recién llegadas a la ciudad deben escolarizar a sus hijos donde haya una plaza vacante. Por lo general, las escuelas con plazas libres son aquellas menos deseadas por las familias, que al inicio del curso han elegido plaza para sus hijos/as, ejerciendo su supuesto derecho a escoger centro en función de unos criterios<sup>8</sup> dentro del plazo ordinario de matriculación. Esto hace que en los centros con más presencia de alumnado extranjero queden plazas libres, debido, en parte, a la "fuga" de alumnado nativo a los centros concertados, lo que determina, en gran medida, que este alumnado se incorpore a los centros de titularidad pública.

<sup>8</sup>. Por orden de puntuación, se establecen los siguientes criterios de asignación de plaza escolar. 1. Hermanos matriculados en el centro. 2. Proximidad de domicilio. 3. Por tener padres trabajando en el centro. 4. renta familiar. 5. Discapacidad. 6. Familia numerosa y otras circunstancias especiales.

No obstante, a la luz de nuestra investigación, la mayoría de estos centros ponen en marcha medidas complementarias orientadas a facilitar el derecho a la escolarización, como la puesta en práctica de Planes de Acogida, medidas orientadas a determinar el nivel educativo de los alumnos extranjeros para la asignación de grupo y curso o medidas dirigidas a informar a las familias sobre el sistema educativo, así como ayudas complementarias como las becas de material escolar, para libros o becas de comedor escolar, etc.

Las principales nacionalidades de este alumnado vienen determinadas, en gran medida, por las trayectorias migratorias de sus padres, y estas están sujetas a los diversos imperativos legales y normativas que regulan la entrada de inmigrantes a nuestro país, así como los procesos de reagrupación familiar. No nos vamos a detener a analizar estas normativas, dado que no es nuestro objetivo, pero sí que tiene un claro efecto los procedimientos de regulación y arraigo de la población extranjera con la llegada de las familias y los hijos e hijas menores de edad a nuestras escuelas.

Como se observa en la tabla 11, el peso de la incorporación tardía<sup>9</sup> sobre el total del alumnado extranjero ha ido decreciendo muy lentamente. Mientras que en el curso 2002/2003 este alumnado representaba el 33,4% de todo el alumnado extranjero escolarizado en Valencia, en la actualidad representa el 16,6% del total, es decir su peso se ha reducido a la mitad, aunque continua teniendo una importancia considerable.

**Tabla No. 11 INCORPORACIÓN TARDÍA. PRINCIPALES NACIONALIDADES**

	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
<b>TOTAL ALUM. EXTRANJERO</b>	<b>5.100</b>	<b>7.080</b>	<b>9.296</b>	<b>10.273</b>	<b>11.695</b>
<b>% INCORP. TARDÍA SOBRE EL TOTAL DE ALUMNADO EXTRANJERO</b>	<b>33,4</b>	<b>19,1</b>	<b>16,2</b>	<b>17,2</b>	<b>16,6</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1706</b>	<b>1354</b>	<b>1510</b>	<b>1776</b>	<b>1946</b>
ESPAÑA	452	487	515	514	463
BOLIVIA	58	119	166	351	465
ECUADOR	672	154	135	159	168
COLOMBIA	66	116	168	143	171
RUMANIA	33	56	58	110	124
ARGENTINA	110	67	67	84	74
URUGAY	49	52	45	25	17
CHINA	36	49	37	42	49
ITALIA	24	28	23	25	20
BULGARIA	27	17	19	17	20
BRASIL	15	16	24	37	66
GUNEA ECUATORIAL	7	16	17	6	14
VENEZUELA	21	16	37	22	26
MARRUECOS	11	15	14	15	24
UCRANIA	17	13	10	20	8
ARGELIA	10	12	5	9	11
MEXICO	7	12	14	8	8
RUSIA	13	12	10	8	6
CHILE	8	10	19	12	9
ARMENIA	9	9	18	13	3
NIGERIA	1	6	7	10	4
PAKISTAN	5	7	0	13	8
PERU	4	4	7	10	28
INDIA	0	1	4	9	10

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Conselleria d'Educació.

<sup>9</sup> Datos de los niveles de Infantil, Primaria y ESO.

Esto conlleva a no bajar la guardia y a que se adopten medidas estables y permanentes respecto a la acogida de este alumnado en nuestro sistema educativo.

Por otra parte, las nacionalidades que presentan este alumnado son muy diversas, aunque destacan muy por encima del resto los alumnos procedentes de Ecuador, Bolivia, Colombia y Rumania, tal y como se aprecia en la tabla. Los datos referentes a España se deben tanto a los cambios internos de residencia producidos por el alumnado nativo, como a aquellos menores que hayan obtenido la doble nacionalidad y, por lo tanto, se contabilicen como españoles y hayan cambiado de lugar de residencia.

Tabla No. 12 INCORPORACIÓN TARDÍA 2005/2006

DISTRITOS	Total Al. Extr. INF + PRI	Ídem Inc. Tardía Total	Ídem Inc. Tardía Extr.	% de la Inc. Tardía Extr. s/tot. Al. Extr.	% de la Inc. Tardía Extr. s/tot. Inc. Tardía
1. CIUTAT VELLA	59	8	6	10,17	75,00
2. L'EIXAMPLE	366	54	40	10,93	74,07
3. EXTRAMURS	351	57	27	7,69	47,37
4. CAMPANAR	317	87	57	17,98	65,52
5. LA SAÏDIA	549	55	35	6,38	63,64
6. EL PLA DEL REAL	116	65	55	47,41	84,62
7. L'OLIVERETA	598	113	81	13,55	71,68
8. PATRALX	269	55	42	15,61	76,36
9. JESÚS	403	126	84	20,84	66,67
10. QUATRE CARRERES	472	111	83	17,58	74,77
11. POBLATS MARÍTIMS	358	123	73	20,39	59,35
12. CAMINS AL GRAU	439	97	63	14,35	64,95
13. ALGIRÓS	328	93	66	20,12	70,97
14. BENIMACLET	174	26	18	10,34	69,23
15. RASCANYA	625	108	87	13,92	80,56
16. BENICALAP	327	109	84	25,69	77,06
17. POBLES DEL NORD	9	7	3	33,33	42,86
18. POBLES DE L'OEST	98	30	18	18,37	60,00
19. POBLES DEL SUD	128	18	14	10,94	77,78
<b>TOTAL</b>	<b>5.986</b>	<b>1.342</b>	<b>936</b>	<b>15,64</b>	<b>69,75</b>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Oficina Municipal de escolarización.

En algunos distritos como el Pla del Real el 47,41% del alumnado extranjero matriculado en este distrito se incorpora al curso fuera del plazo ordinario de matriculación. El 20,84% en el distrito de Jesús, el 25,69% en Benicalap, el 20,39% de Poblats Marítims o el 20,12% de Algirós. Si de los datos presentados en la tabla 11 le restamos a los nacionales o los que presentan doble nacionalidad, se observa que el 69,75% de todo el alumnado que se incorpora en los diversos niveles una vez iniciado el curso es de origen extranjero.

Por último, en la Secundaria Obligatoria (tabla 13), el número de menores que llegan en edad de escolarización obligatoria es relativamente inferior a los que lo hacen en edades comprendidas entre 3 y 12 años.

Tabla No. 13 INCORPORACIÓN TARDÍA 2005/2006 ESO

	INC. TARDÍA TOTAL	ÍDEM INC. TARDÍA EXTR.	% DE LA INC. TARDÍA EXTR. S/TOT. INC. TARDÍA
1	37	28	75,68
2	52	38	73,08
3	40	31	77,50
4	70	60	85,71
5	30	23	76,67
6	47	41	87,23
7	27	20	74,07
8	19	11	57,89
9	31	22	70,97
10	81	66	81,48
<b>TOTAL</b>	<b>434</b>	<b>340</b>	<b>78,34</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Conselleria d'Educació.

Como se puede apreciar, en el curso 2005/2006, los alumnos llegados fuera del plazo de asignación de plazas escolares en la ESO ascienden a 434 alumnos/as, lo que supone un 14,7% del total. Si contabilizamos sólo los de origen extranjero, el 11,5% se ha incorporado a lo largo de todo el periodo escolar. Actualmente, en el curso 2006/2007 este alumnado ha aumentado hasta los 511 alumnos escolarizados en periodos extraordinarios de matriculación.

Finalmente, para concluir este apartado, con todos estos datos presentados a lo largo de estas páginas, hemos querido hacer un balance de la situación escolar de la ciudad de Valencia con respecto al alumnado extranjero.

Este panorama nos proporciona una foto detallada de los cambios que se han producido en las escuelas a raíz de la incorporación de alumnado de diversa procedencia. Esto no es más que una voz de alarma, para que los poderes públicos, en virtud de sus competencias, implementen medidas correctoras y preventivas a los grandes desajustes y desequilibrios que se están produciendo en la escolarización de la población extranjera en Valencia. Desde esta perspectiva, y tal y como apunta M. A. Alegre (2007), las "Oficinas Municipales de Escolarización" se han de convertir en algo más que simples oficinas de información, ya que en la medida de que dispongan de recursos y competencias y trabajo colaborativo, estos dispositivos han de pasar a representar auténticos espacios de cogestión en todas aquellas políticas que afectan a los procesos de acceso escolar: reserva de plazas de NEE, flexibilización de los ratios alumno/aula, diseño de mapas escolares, políticas de concentración de recursos en determinados centros o zonas, elaboración y aplicación de criterios de baremación, etc. Es decir, se hace necesaria una descentralización para avanzar en el ámbito de la política educativa y disponer de más poder de decisión en su papel de gestión centralizada de la matriculación así como en el ámbito de la planificación educativa de la cobertura escolar.

El objetivo de fomentar y crear una sociedad inclusiva y cohesionada pasa por eliminar los factores discriminatorios y de segregación que empiezan a aparecer en determinadas zonas de la ciudad y en algunas escuelas, especialmente públicas. La auténtica calidad del sistema educativo se mide garantizando más y mejores oportunidades y competencias a aquellos que están más excluidos. En este sentido, la igualdad de oportunidades para todo el alumnado se empieza garantizando la igualdad en el acceso al sistema educativo.

## **4 RESPUESTAS EDUCATIVAS A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. DE LAS POLÍTICAS A LOS HECHOS**

Cambiamos de enfoque. Una vez analizados los datos y diagnosticadas algunas deficiencias, es el momento de abordar las posibles soluciones y aproximarnos, al menos, a algunas de las posibles respuestas que desde el mundo pedagógico se plantean al objeto de gestionar la diversidad. Comencemos por aquello que recoge la normativa vigente, para entrar - posteriormente- en medidas vinculadas a la práctica educativa.

Al alumnado extranjero se les puede aplicar todas las normativas que regulan el acceso a la escolarización, prácticamente en las mismas condiciones que los nacionales, exceptuando algunos vacíos legales, tal como hemos visto anteriormente. No obstante, estos alumnos/as presentan dificultades de aprendizaje por el desconocimiento de la lengua, por las diferencias en el nivel curricular en sus países de origen o por otras necesidades asociadas a sus situaciones particulares derivadas de su entorno, de su incorporación tardía al sistema educativo, de sus condiciones de vida, de la no escolarización previa o la diversidad cultural y religiosa que presentan (calendario, horarios, comida, etc.).

A pesar de que han sido las Comunidades Autónomas las que han llevado a cabo el peso de las políticas y medidas compensatorias para garantizar el derecho a la educación del alumnado extranjero, en la legislación estatal se han ido estableciendo toda una serie de principios orientados a compensar las desigualdades en el acceso a la educación. No vamos a hacer un recorrido exhaustivo por las diferentes leyes que han regulado la educación

Compensatoria, ya que la actual Ley Orgánica de Educación 2/2006 hace el esfuerzo de recopilar toda la dispersión normativa anterior en materia educativa.

La Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE), en su exposición de motivos, supone un nuevo giro de rumbo respecto a la Ley anterior. En este sentido, la disposición legislativa no sólo busca la calidad de la educación, sino que va más allá al proporcionar la equidad del sistema educativo. Así lo deja plasmado cuando señala: "(...) el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de sus capacidades, para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades". Asimismo, pasa a decir a continuación: "(...) se debe garantizar a todos los alumnos una igualdad efectiva de oportunidades, mediante los apoyos necesarios, tanto para los alumnos que lo requieran como para los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad en su reparto".

Tal y como queda reflejado, no sólo se busca obtener una igualdad de oportunidades para todos los alumnos, sino que se incluye a los centros que los escolaricen, recibiendo los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir con su tarea. En este sentido, reconoce que una de las nuevas necesidades del sistema educativo es el reparto equitativo del alumnado entre los diferentes centros docentes, al señalar que con la extensión de la escolarización obligatoria y con el acceso de nuevos grupos de estudiantes, "(...) las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejas", con lo cual, " resulta necesario atender a la diversidad de los alumnos y repartir de manera equitativa las dificultades que esa diversidad genera. Se trata (...) de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad". Es decir, la LOE se hace eco de los nuevos retos que se le plantean al sistema educativo entre los cuales podríamos destacar las altas tasas de abandono y fracaso escolar, los conflictos escolares, la atención a la diversidad del alumnado, la concentración desigual de ciertos colectivos de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos o la implicación de la familia en la educación y en la vida de los centros docentes.

No en vano, entre los principios y fines del sistema educativo español establecidos en los artículos 1 y 2, se hace constancia del nuevo enfoque social de la Ley, y nos interesa destacar, entre otros: a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; b) la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales y sociales; y e) la

flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

Otro aspecto novedoso de la Ley radica en la inclusión del concepto de *interculturalidad* entre los fines que orientarán al sistema educativo, al anunciar como un fin: "*la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como elemento enriquecedor de la sociedad*". Ha sido la única Ley en materia de educación que recoge tan claramente la interculturalidad como un objetivo a conseguir. Otro debate sería preguntarse qué programas o medios van a dedicarse para conseguir tan deseado fin, cuando los programas educativos y los contenidos curriculares adolecen todavía de una uniformidad y homogeneidad contrarias a la diversidad cultural que atiende en sus aulas.

No obstante, la importancia de la equidad en la educación de la LOE, viene reflejada al incluir un título entero dedicado a ella. Se trata del Título II, dividido en torno a cuatro capítulos: Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (capítulo I); Compensación de las desigualdades en educación (capítulo II); La escolarización en centros públicos y privados (capítulo III); y, por último, De los premios, concursos y reconocimientos (capítulo IV).

En este sentido, la LOE introduce un término nuevo para referirse a los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria. Bajo el nombre de "*alumnos con necesidad específica de apoyo educativo*", incluye aquellos alumnos que presentan: "(...) necesidades educativas especiales, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por cualquier otra circunstancia personal o familiar que suponga un necesidad desde el punto de vista educativo (...)" (Art. 71.2). Dicha atención se regirá por los principios de normalización e inclusión (Art. 71.3). Respecto a este punto, mencionar que la LOE acierta al cambiar el término integración (tal y como aparecía en la LOGSE y la LOCE ya derogadas), por el de "inclusión", ya que este último concepto conlleva implícita la participación plena en igualdad de derechos y deberes, con lo cual va más allá de la simple integración enriqueciendo más aún la atención de este colectivo de alumnos. Ya en su preámbulo expone que:

*"La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos."*

Como bien apunta Escombra, M. A. (2006), la integración hace referencia explícita al proceso social y educativo que hace falta promover con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales; en cambio la inclusión hace referencia a todo el alumnado. Es decir, "si la integración es una manera de entender la diferencia, la inclusión es una manera de entender la igualdad" De lo que se trata es de aprovechar las potencialidades ya existentes para transformar el centro educativo en un espacio para todo el mundo.

Asimismo, en el artículo 72 se establecen los recursos necesarios para alcanzar los objetivos planteados para estos alumnos, como pueden ser: los recursos humanos (profesores y profesionales cualificados), así como los medios y materiales necesarios para una adecuada atención; los recursos a los centros que escolaricen a estos alumnos, en igualdad de criterios para los centros públicos y concertados; la flexibilidad en la organización escolar para realizar adaptaciones y diversificaciones curriculares; la formación permanente de los profesores y el asesoramiento e información adecuada a los padres en la ayuda en la educación de sus hijos; y la colaboración entre las Administraciones u otras entidades públicas o privadas con el fin de facilitar la escolarización y su incorporación al centro educativo.

Dentro de este Capítulo I, nos interesa destacar la sección tercera relativa a los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español. En lo referente a su escolarización, *"las Administraciones públicas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos que por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. (...) se atenderá de manera preferente en la edad de escolarización obligatoria"* (Art.78). Es importante señalar que la Ley no se refiere únicamente a los alumnos extranjeros, sino a todos los alumnos que por cualquier situación se incorporen tarde al sistema educativo. En este sentido, su escolarización vendrá determinada atendiendo a sus circunstancias, conocimientos e historial académico, para que "(...) se puedan incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación" (Art.78.2).

En cuanto a los recursos adoptados, la Ley establece "programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos (...)", pero de forma simultánea a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios. Importante apreciación, al no separar a estos alumnos en aulas específicas, que favorecen la exclusión y segregación del alumnado.

No obstante, la LOE establece políticas de educación compensatoria con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades, para ejercer el derecho a la educación. En este sentido, las administraciones desarrollarán "acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables (...)", evitando así "desigualdades derivadas de factores

sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole" (Art. 80.1 y 2). Entre las medidas que se adoptan, éstas podrán ir dirigidas a paliar las desigualdades iniciales para acceder a la educación durante la etapa de educación infantil, a centros escolares o zonas geográficas determinadas, a garantizar durante la educación primaria un puesto escolar en el propio municipio, al mundo rural, etc. aportando aquellos recursos humanos y materiales necesarios y estableciendo un sistema de becas y ayudas al estudio con el fin de que todos los ciudadanos disfruten de las mismas condiciones en el ejercicio del derecho a la educación.

Como hemos dicho anteriormente, las Comunidades Autónomas en virtud de sus competencias en materia de educación, han ido concretando los principios de las leyes básicas del Estado en políticas compensatorias con la finalidad de reducir las desigualdades de los alumnos/as derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, favoreciendo la igualdad de oportunidades. En este sentido, la Comunidad Valenciana ha elaborado medidas educativas propias para hacer frente a la incorporación del alumnado extranjero, según las características peculiares de nuestro territorio, y así poder atender las necesidades educativas que requiere la diversidad de situaciones particulares que presenta, ya no sólo el alumnado extranjero, sino todo el alumnado. Puesto que no todo el alumnado extranjero es objeto de medidas compensatorias ni presenta necesidades educativas especiales, es conveniente dar un tratamiento general a través de las diversas medidas de atención a la diversidad que se llevan a cabo en los centros docentes desde mucho antes de la llegada a las aulas del alumnado extranjero, como son las Adaptaciones Curriculares (Individuales y en Grupo) o los Grupos de Diversificación Curricular.

Aquí nos remitimos, de manera más detallada, a los resultados del estudio realizado en ocho centros educativos de la ciudad de Valencia. Cinco son de titularidad pública y dos de la red privada/concertada, ubicados en diferentes distritos de la Ciudad, a saber: L'Eixample, Quatre Carreres, Rascanya, Benicalap, El Plà del Real, Poblat Marítims, L'Olivereta y Patraix. Las características de estos centros varían enormemente en función de la procedencia del alumnado al que escolarizan, los porcentajes de alumnado extranjero que tiene el centro, la titularidad del mismo, los niveles educativos que se imparten o los programas educativos que se ofertan. Ello nos va a permitir dilucidar, en alguna medida, cuales son las dificultades que se encuentran los centros educativos a la hora de abordar la compleja tarea de atender al alumnado extranjero desde los propios centros educativos.

La metodología utilizada se ha basado en la entrevista semi-estructurada, con alternancia de preguntas cerradas y abiertas, con la posibilidad de expresar su opinión y/o juicios valorativos respecto a las cuestiones planteadas. Concretamente se han pasado 7 entrevistas a Directores/as de Centros educativos; 12 a docentes de diferentes niveles

educativos en los diversos centros visitados y 16 entrevistas a alumnado extranjero de diversa nacionalidad, año de llegada a España y diferente nivel educativo.

Hemos dejado constancia en los apartados anteriores de cómo la importancia en el crecimiento de la población extranjera en edad escolar está repercutiendo en la vida de los centros, no sólo en lo referente a su escolarización, que según hemos visto presenta una distribución desigual por distritos y centros docentes, sino también respecto a las respuestas pedagógicas que se están implementando y las dificultades que ello conlleva. Sin embargo, la mayoría de los centros ha ido adaptándose a la realidad sociocultural que presentan dando respuestas ante los retos socioeducativos del alumnado extranjero no sólo desde la demanda a la Administración de los programas adicionales para afrontar las necesidades específicas, sino también impulsando de manera autónoma iniciativas y actividades específicas para la mejora de la convivencia en el centro y el conocimiento mutuo, coordinándose con otras entidades e instituciones para el desarrollo de diferentes proyectos. Aquí no pretendemos llegar a conclusiones generalizadas, ya que necesitaríamos de una muestra más amplia y representativa, sólo queremos hacer una aproximación de cuáles son los retos a los que se enfrenta el sistema educativo valenciano en los próximos años, así como las dificultades detectadas por los profesionales.

En primer lugar, cabe destacar el gran margen de variabilidad en cuanto a la presencia relativa de alumnado extranjero en los centros. Estos porcentajes varían enormemente en función del tipo de centro, además de la zona donde se ubica o de los servicios educativos que se ofrecen. Estos porcentajes han variado desde un 13% y un 15% de alumnado extranjero escolarizado en algunos centros, hasta el 81% o el 55% en otros.

Existen además concentraciones excesivas en las aulas de algunos centros, porcentajes que en algunos casos llegan hasta el 75% del total del alumnado en una misma aula. No obstante, hay que remarcar algo significativo respecto a la distribución que se hace del alumnado en los centros. El sistema educativo valenciano es bilingüe, lo que implica que en un mismo centro tenga dos o incluso tres líneas de enseñanza del valenciano; el PEV (Programa de Ensenyament del Valencià), el PIP (programa de Incorporació Progresiva), y el PIL (Programa de Immersió Lingüística). Es habitual, que en muchos casos el alumnado extranjero se escolarice en el PIP y no los grupos de la línea en valenciano (PEV) argumentando que bajaría el nivel en estos grupos y se rebajarían las matriculaciones. De hecho nos hemos encontrado en varios centros estas dinámicas de agrupamientos del alumnado extranjero, lo que puede conllevar a una segregación del alumnado en función de la línea en la que se escolarice, perpetuando dos vías de agrupamiento de los alumnos en función de sus capacidades y posibilidades.

Por otro lado, existe una enorme variedad en cuanto a la nacionalidad

de origen de este alumnado. Es generalizado en todos los centros visitados que los procedentes de América del Sur predominan con mucha más diferencia respecto al resto. No obstante, el peso relativo del resto de nacionalidades depende mucho del lugar donde está situado el centro y del lugar de residencia de las familias. Los asiáticos se escolarizan en mayor medida en el distrito de L'Eixample y Quatre Carreres por la cercanía del Barrio de Russafa con un alto porcentaje de población extranjera de esta nacionalidad. En cambio, en otros centros predomina más el alumnado de Europa del Este o del Magreb.

#### 4.1\_ MEDIDAS ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES. LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Es frecuente que el alumnado extranjero en los centros educativos sea objeto de medidas de compensación educativa para hacer frente a las deficiencias en el desconocimiento de las lenguas oficiales de nuestro sistema escolar, a las carencias educativas derivadas de una incorporación tardía a la escuela o a la falta de escolarización en su país de origen, así como a los desequilibrios que se producen entre los sistemas educativos de origen y de acogida en relación a los contenidos curriculares y organizativos de las enseñanzas.

La política compensatoria en la Comunidad Valenciana queda reconocida en la Orden de 4 de julio de 2001 de la *Conselleria de Cultura i Educació*, por la cual se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. Estas medidas tienen el objetivo de hacer efectiva la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación superando las condiciones de desigualdad de aquellos alumnos/as que presenten necesidades de inserción escolar derivadas entre otras por:

- a) La incorporación tardía al sistema educativo
- b) Retrasos en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana.
- c) Pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social.
- d) Escolarización irregular por itinerancia familiar o por abandonos reiterados o periódicos
- e) Residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas
- f) Dependencia de instituciones de protección social del menor
- g) Inadaptación al medio escolar o entorno educativo.

Algunas de las actuaciones que se contemplan para conseguir tan deseada igualdad de oportunidades van encaminadas a facilitar la integración social y educativa de todo el alumnado, desarrollar planes y programas de adquisición de las lenguas de acogida, facilitarles el acceso a becas y ayudas de material escolar, comedor, transporte, etc., potenciar la educación intercultural a todo el alumnado, evitar el abandono escolar del alumnado que se encuentre en situación de desventaja socioeducativa y desarrollar PGS o PIP vinculados a la oferta laboral del entorno para promocionar la inserción laboral de los/las jóvenes de sectores sociales desfavorecidos.

Respecto a la escolarización del alumnado con necesidades de compensación educativa, la misma Orden establece en el artículo 5.e) que se "garantizará que exista una distribución equilibrada, entre centros sostenidos con fondos públicos, del alumnado con necesidades educativas, de forma que no se concentre en un determinado centro, teniendo en cuenta la necesidad de escolarización existentes". Es decir, la Administración educativa, conforme a los poderes que le son atribuidos en esta materia, intentará llevar a cabo un proceso de escolarización equilibrado entre todos los centros públicos y concertados de una misma zona o municipio. No obstante, también se establece una diferenciación de centros docentes en función del porcentaje de alumnado escolarizado con necesidades de compensación educativa.

En este sentido, aquellos centros situados en Barrios de Acción Preferente o que escolaricen un porcentaje superior al 30% del alumnado con necesidades de compensación educativa serán considerados como Centros de Acción Educativa Singular (CAES). Los que escolaricen entre un 20% y un 30% de este alumnado en un mismo nivel o etapa educativa desarrollarán Programas de de Compensación Educativa. Y finalmente, se insta a los centros con porcentajes inferiores al 20% a que pongan en marcha medidas de compensación adecuadas para poder atender las necesidades de este alumnado.

En los centros CAES se modificará y elaborará el Proyecto Educativo de Centro en función de sus características singulares. En el resto de centros docentes las medidas de compensación educativa contempladas se incluirán en los respectivos planes de atención a la diversidad. No obstante, todos los centros consultados han llevado a cabo modificaciones respecto a las adaptaciones curriculares en cada ciclo, nivel o etapa correspondientes, introduciendo agrupaciones flexibles en las aulas, en la elaboración planes de acogida, en la organización de espacios y horarios, en la organización de las agrupaciones del alumnado, así como incorporando la colaboración con otras entidades e instituciones del entorno donde se encuentra el centro.

A pesar de que estos programas no sólo van orientados al alumnado extranjero, lo cierto es que en la mayoría de centros educativos

visitados, la población escolar acogida a estos programas es generalmente de alumnado extranjero. Se tiende a relacionar los factores de diversidad educativa del alumnado de origen extranjero con los obstáculos para garantizar la igualdad de oportunidades en educación. El valor que los textos oficiales le dan a la interculturalidad en las actuaciones educativas de los centros docentes se orienta más hacia un modelo de compensación de las desigualdades que con un enfoque educativo propiamente intercultural e inclusivo. En muchas ocasiones, los factores de diversidad educativa que presenta el alumnado extranjero son atribuidos más como grupo en función de una adscripción étnica o nacional que como individuos, produciéndose así un efecto no deseado al considerar la cultura como un déficit educativo a compensar, encubriendo otro tipo de desigualdades que han dificultado la promoción educativa de muchos alumnos, a la vez que ha facilitado la reproducción de estereotipos. Estas atribuciones, "hace que la escuela pre-asigne un lugar social a los alumnos inmigrantes, haciendo predicciones sobre su éxito o fracaso escolar en función de la cultura que tienen" (M<sup>a</sup> R. Blanco Puga, 2002:320).

Actualmente, en la ciudad de Valencia son 93 los centros públicos y concertados que han elaborado algún tipo programas de educación compensatoria entre los diversos distritos de la ciudad (ver tabla 1). De todos estos, solamente 7 centros (uno de ellos es el Centro de Recepción de menores de Valencia) tienen la consideración de CAES, es decir, que entre su alumnado más del 30% presentan necesidades de compensación educativa. Estos centros se encuentran en los Distritos de La Saïdia, El Plà del Real, dos en Poblats Marítims, otro en el distrito de Algirós y el último en el distrito de Poblats de l'Oest. Son todos Centros de Educación Infantil y Primaria (seis públicos y uno concertado) y se caracterizan por ser centros con un elevado porcentaje de alumnado extranjero o de etnia gitana.

El resto de centros docentes con Programas de Educación Compensatoria, en función de los porcentajes de alumnado que presentan necesidades de compensación educativa, tiene toda una serie de recursos humanos y económicos para poder atenderlas adecuadamente. No disponemos de los datos cuantitativos en cada centro de la ciudad de Valencia con programa de compensatoria autorizado respecto al número de alumnado que atienden en estos programas, ya que la administración educativa no consideró oportuno proporcionarlos para la investigación. No obstante, y siguiendo los datos de la tabla 1, en función de la dotación económica, el tipo de centro y los recursos humanos facilitados se puede hacer una idea de qué centros presentan particularidades más complejas. De todas formas, la compensación educativa es el recurso que más utilizan los centros para atender al alumnado extranjero. De las entrevistas realizadas, en la mayoría de los centros casi la totalidad del alumnado en las aulas de compensatoria es de origen extranjero. Esto se explica, por las

características específicas que presenta este alumnado, como el desconocimiento del idioma o el desfase curricular, y son asociadas por parte del profesorado como necesidades educativas especiales, sin embargo no todo el alumnado de origen extranjero tiene dificultades de aprendizaje. Solamente es necesaria una atención educativa comprensiva respecto a su situación.

Una primera interpretación de estos datos nos acerca a qué tipo de centro está escolarizando el alumnado con necesidades de compensación educativa. Como hemos visto anteriormente, una proporción elevada de este alumnado es de origen extranjero. Pues bien, de los 93 centros que han desarrollado Medidas o Programas de Educación Compensatoria, 64 son de titularidad pública y 29 son centros concertados. Lo que nos indica, una vez más, que son los centros públicos los que asumen el sobreesfuerzo no sólo de escolarizar al alumnado extranjero, sino además a aquel que presenta una situación socioeconómica y cultural desfavorecida.

En segundo lugar, se puede apreciar diferencias respecto a los recursos económicos y humanos facilitados por la Administración. Es decir, la Administración tiende a incrementar las dotaciones económicas a los centros concertados mientras que para los centros públicos los recursos facilitados para llevar a cabo estos programas radican en la dotación de personal docente de apoyo, a pesar de que es preferible la dotación de recursos humanos en detrimento de la ayuda económica.

En cambio, como se observa en la tabla, la dotación económica proporcionada, salvo casos puntuales, no es muy elevada<sup>1</sup> o al menos no lo es tanto como para poder contratar a personal especializado para llevar a cabo estos programas. Esto nos lleva a considerar que, o bien la administración no proporciona los recursos humanos y materiales necesarios a los centros concertados que realizan una labor social en la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa, o bien estos centros, o la gran mayoría, no escolarizan unos porcentajes elevados de este tipo de alumnado. Queremos remarcar que este Programa es de ámbito autonómico, con lo cual no se pueden hacer generalizaciones al considerarlo de forma parcial, únicamente en los centros docentes de la ciudad de Valencia.

Otra particularidad que queremos destacar hace referencia a los recursos personales adjudicados a los centros. El 91% del total de estos profesionales realizan su trabajo en Centros Públicos. Del total de recursos personales, la dotación para la ciudad de Valencia es de 79 profesionales, 55 de ellos a tiempo completo y 24 a tiempo parcial. El perfil del docente solicitado para implementar estos programas en los Centros de Educación Infantil y Primaria, es el especialista en Pedagogía Terapéutica o en Educación Primaria, mientras que para los Centros de Educación

Secundaria, es el profesor/a de lengua valenciana, lo que indica el esfuerzo que realizan los centros docentes para que el alumnado extranjero refuerce la necesidad en el aprendizaje de las dos lenguas oficiales del sistema educativo.

<sup>1</sup> - El total de las ayudas económicas distribuidas entre los centros financiados con fondos públicos de Valencia con Programas de Educación Compensatoria asciende a 145.980.

**Tabla No. 1 PROGRAMAS DE COMPENSATORIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE VALENCIA**

DISTRITO	CENTRO	RÉGIMEN	DOTACIÓN ECONÓMICA	ETAPA EDUCATIVA	ESPECIALIDAD	RECURSOS HUMANOS
Ciutat Vella	CP Santa teresa	Pub	1.200	Educación Primaria	Valencià	1 (25 horas)
	Escuelas Pías	Priv.	1.200	Educación Primaria		0,25 (6 horas)
				Educación Secundaria		0,25 (6 horas)
	IES Barri del Carme	Pub	600	Educación Primaria	Valencià	1 (18 horas)
IES Lluís Vives	Pub	600	Educación Secundaria	Llengua i Literatura: Valencià	1 (18 horas) 0,5 (9 horas)	
L'Eixample	CEIP Jaime Balmes	Pub	600	Educación Especial	Pedagogía Terapéutica	1 (25horas)
	Escuela Artesanos	Prv.	900	Educación Primaria	Primaria	0,5 (12 horas)
	IES Vicente Blasco ibáñez	Pub.	600	Educación Primaria	Valencià	0,5 ( 9 horas)
	Centro de estudios Gacia Broch	Prv.	600	-	-	-
	IES San Vicente Ferrer	Pub	600	Educación Secundaria	Llengua i Literatura Valencià	1 ( 25 horas)
Extramurs	CEIP Cervantes	Pub	600	Educación Especial	Pedagogía Terapéutica	0,5 (12'5 horas)
	CEIP Teodoro Llorente	Pub	600	Educación Especial	Pedagogía Terapéutica	0,5 (12'5 horas)
	Inmaculado Corazón de maría	Prv	1.200	-	-	-
	San José (escolapias)	Prv	600	-	-	-
	San Pedro Pascual	Prv	600	-	-	-
	IES Abastos	Pub	600	Educación Secundaria	Matemáticas Valencià	0,5 (9 horas) 0,5 (9 horas)
Campanar	Col. Niño Jesús	Prv.	6.900	-	-	-
	Col. Sagrada familia	Prv.	900	-	-	-
	Col. San Juan Bosco	Prv.	9.000	-	-	-
	Col. Escuelas Profesionales S. José	Prv.	1.800	-	-	-
	IES Campanar	Pub.		Educación Especial	Pedagogía Terapéutica	1 (18 horas)
	IES Conselleria	Pub.	600	Educación Secundaria	Filosofía	1 (18 horas)
La Saïdia	CEIP Doctor Olóriz (CAES)	Pub.	1.200	Educación Infantil	Pedagogía Terapéutica	1 (25 horas)
				Educación Especial	Infantil	
	CEIP Prfesor Luís Braile	Pub.	600	Educación Primaria	Música	1 (25 horas)
	Col. Juan Comenius	Prv.	900	Educación primaria	Pedagogía Terapéutica	0,5 (12,5 horas)
	Col. Santiago Apóstol	Prv.	13.500 7.200	Educación Primaria	Primaria	1 (25 horas)
IES El Clot	Pub.	600	Educación Secundaria	Llengua i Literatura Valencià	1 (25 horas)	
El Pla del Real	CEIP San Fernando (CAES)	Pub.	1.500	Educación Primaria	Inglés	1 (25 horas)
	Col. Pio XII	Prv.	600	Educación Primaria		0,25 (6 horas)
				Educación Secundaria		0,25 (6 horas)
IES Benlliure	Pub.	600	Educación Secundaria	Llengua i literatura Valencià	1 (18 horas)	

DISTRITO	CENTRO	RÉGIMEN	DOTACIÓN ECONÓMICA	ETAPA EDUCATIVA	ESPECIALIDAD	RECURSOS HUMANOS
L'Olivereta	CEIP Gaspar Gil Polo	Pub.	600	Educación Primaria	Primaria	1 (25 horas)
	Col. Caferma	Prv.	900	-	-	-
	Col. Jesús maría (Fuensanta)	Prv.	4.500	-	-	-
	Col. Claret- Fuensanta	Prv.	6.000	-	-	-
	IES Nª 26	Pub.	300	Educación Especial	Pedagogía Terapéutica	1 (18 horas)
	IES Nª 27	Pub.	600	Educación Secundaria	Llengua i Literatura Valencià	1 (18 horas)
	IES Cid Campeador	Pub.	300	Educación Secundaria	Llengua i Literatura Valencià	1 (18 Horas)
Patraix	*CEIP Nicolau Primitiu	Pub.	3.600	Educación Primaria	Primaria	3 (75 horas)
	Col. Esclavas de maría	Prv.	1.200	-	-	-
	Col. Hermes	Prv.	1.200	-	-	-
	IES. Vicenta Ferrer Escrivà	Pub.	600	Educación Especial	Pedagogía Terapéutica	1 (18 horas)
Jesús	*CEIP José Soto Micó	Pub.	3.000	Educación Especial	Pedagogía Terapéutica	3 (75 horas)
				Educación Primaria	Primaria	2 (50 Horas)
	Col. Luís Santangel	Prv.	600	-	-	-
	Col. Salguí	Prv.	300	-	-	-
	IES Juan de Garay	Pub.	600	Educación Secundaria	Inglés	1 (18 horas)
	IES Joanot Martorell	Pub.	300	Educación Especial	Pedagogía Terapéutica	1 (18 horas)
Quatre Carreres	CAES Centro de Recepción	Pub.	2.400	Educación Secundaria	Llengua i Literatura Valencià Tecnología	1 (18 horas) 1 (18 horas)
	CEIP Magisterio Español	Pub.	600	Educación Especial	Pedagogía Terapéutica	1 (25 horas)
	CEIP Santo Cáliz	Pub.	900	Educación Especial	Pedagogía Terapéutica	1 (25 horas)
	Col. Academia Jardín	Prv.	600	Educación Primaria	Primaria	0,25 (6 horas)
	Col. Corbí	Prv.	1.200	-	-	-
	Col. San Luís Gonzanga	Prv.	6.000	-	-	-
	IES Jordi de San Jordi	Pub.	600	-	-	-
	IES Fuente de San Luís	Pub.	600	-	-	-
	IES Malilla	Pub.	300	-	-	-
	Poblats Marítims	Col. Santiago Apóstol (CAES)	Prv.	24.000	-	-
Col. Sta Magdalena Sofía		Prv.	6.000	-	-	-
Col. Ntra. Sra. de los Desamparados		Prv.	15.000	-	-	-
CEIP Ballester Fandós		Pub.	600	Educación Primaria	Inglés	1 (25 horas)
CEIP La Malvarrosa		Pub.	600	Educación Primaria	Primaria	0,5 (6 horas)
CEIP Cavite-Isla del Hierro		Pub.	600	Educación Infantil	Infantil	1 (25horas)
CEIP Vicente Blasco Ibáñez		Pub.	600	Educación Primaria	Primaria	0,5 (12,5 horas)
CEIP Ausias March		Pub.	600	Educación Primaria	Primaria	1 (25 horas)
CEIP El Grau		Pub.	300	Educación Especial	Pedagogía Terapéutica	1 (25 horas)
CEIP Enrique Terrassa		Pub.	600	Educación Primaria	Primaria	1,5 (37,5 horas)
CEIP San José de Calasanz		Pub.	900	Educación Primaria	Primaria	0,5 (12,5 horas)
CEIP Juan Manuel Montoya(CAES)		Pub.	3.000	-	-	-
		IES Isabel De Villena	Pub.	300	Educación Secundaria	Lengua i Literatura Castellano
				Educación Primaria	Valencià	0,5 (9 horas)

DISTRITO	CENTRO	RÉGIMEN	DOTACIÓN ECONÓMICA	ETAPA EDUCATIVA	ESPECIALIDAD	RECURSOS HUMANOS
Poblats Marítims	IES El Grau	Pub.	300	Educación Especial	Pedagogía Terapéutica	1 (18 horas)
				Educación Secundaria	Matemáticas	0,5 (9 horas)
Camins al Grau	IES Districte Marítim	Pub.	600	Educación Secundaria	Llengua i Literatura Valencià	1 (18 horas)
	CEIP Jaime I	Pub.	300	Educación Primaria	Primaria	1 (25 horas)
	Col. Trafalgar	Prv.	900	-	-	-
	IES Balears	Pub.	600	Educación Secundaria	Llengua i Literatura Valencià	1 (18 horas)
Algirós	CEIP Mare Nostrum	Pub.	180	-	-	-
	CEIP Ntra. Sra. del Carmen (CAES)	Pub.	9.000	Educación Primaria	Primaria	2 (50 horas)
	Col. Europa	Prv.	300	-	-	-
	IES Ramón Llull	Pub.	600	Educación Secundaria	Llengua i literaruta Valencià	0,5 (9 horas)
	IES Serpis	Pub.	600	Educación Secundaria	Llengua i lit. Valencià	0,5 (9 horas)
Benimaclet	IES Sorolla	Pub.	1.800	Educación Secundaria	Llengua i Literatura Valencià	1 (18 horas)
	IES El Cabanyal	Pub.	600	Educación Secundaria	Llengua i Literatura Valencià	0,5 (9 horas)
	IES Fco. Ferrer i Guardia	Pub.	600	Educación Secundaria	Llengua i Lit. Valencià	1 (18 horas)
Rascanya	CEIP Torrefiel	Pub.	900	Educación Primaria	Primaria	1 (25 horas)
	CEIP Miguel Hernández	Pub.	600	Educación Primaria	Primaria	1 (25 horas)
	CEIP Prof. Bartolomé Cossío	Pub.	300	Educación Especial	Pedagogía Terapéutica	0,5 (12,5 horas)
	IES Orriols	Pub.	600	Educación Secundaria	Llengua i Lit. Valencià	1 (18 horas)
	IES Ballester Gozalvo	Pub.	600	Educación Especial	Pedagogía Terapéutica	1 (18 horas)
	IES Rascanya	Pub.	300	Educación Secundaria	Llengua i Lit. Valencià	0,5 (9 horas)
Benicalap	CEIP Ciutat Artista Fallero	Pub.	1.200	Educación Infantil	Infantil	1 (25 horas)
	CEIP Salvador Tuset	Pub.	300	Educación Primaria	Primaria	0,5 (12,5 horas)
	Col. San Roque	Prv.	2.100	-	-	-
Pobles de l'Oest	CEIP Benimámet	Pub.	600	Educación Especial	Pedagogía Terapéutica	1 (25 horas)
	CEIP Arq. Santiago Calatrava (CAES)	Pub.	2.400	Educación Primaria	Primaria	1 (25 horas)
	IES Benimamet	Pub.	600	-	-	-
Pobles del Sud	CEIP Forn d'Alcedo	Pub.	600	-	-	-
	IES N° 40 (Valencia- El Saler)	Pub.	300	Educación Especial	Pedagogía Terapéutica	1 (18 horas)

Fuente: Elaboración propia

Se critica en algunos casos que el personal que atiende a este alumnado sea el personal que acaba de llegar al centro, al que le adjudican los grupos que el resto de la plantilla docente ha rechazado, cuando en realidad debería ser el personal definitivo o con plaza propia en el centro docente, pues son los profesores que más tiempo llevan en el centro, los que conocen el proyecto Educativo, a las familias, al entorno social etc. Esto influirá en la calidad de la atención ya que la formación en la acogida y atención del alumnado extranjero no se proporciona en la formación inicial o Universitaria, y se lleva a cabo a través de los Centros de Formación del Profesorado, en cursos complementarios etc., pero siempre a disposición de la voluntariedad del propio docente. Esto está empezando a cambiar, ya que desde el CEFIRE se insta a la Administración y a los centros educativos para que sea el profesorado con años de experiencia, comprometido y con plaza definitiva en el centro el que se encargue de los alumnos/as con necesidades de compensación educativa, entre ellos el alumnado de origen extranjero.

Por otro lado, también se echa en falta la posibilidad de llevar a cabo Programas de Educación Compensatoria conjuntos entre varios centros de una misma zona, barrio o municipio. En Valencia, concretamente, de los 93 programas autorizados tan solo dos de ellos son conjuntos, es decir, diversos centros sostenidos con fondos públicos participan en un modelo global de intervención destinada a resolver las necesidades de compensación educativa, desarrollando estrategias de actuación comunes, flexibles e interdependientes. El resto de programas autorizados son individuales, lo que presenta una clara falta de coordinación entre centros de una misma zona para elaborar un proyecto educativo conjunto que atienda las necesidades de este alumnado en colaboración con otras instituciones del entorno social.

Uno de los problemas desde la implantación de los Programas de Compensatoria en los centros es su carácter reactivo y subsidiario, ya que las iniciativas y medidas contempladas no se sitúan en un marco general de actuación extensible a todo el sistema educativo valenciano, sino que actúa en base a la solicitud de autorización por parte de los propios centros docentes. Esto conlleva que existan centros, tanto públicos como concertados, reacios a acogerse a estos Programas argumentando que al ofertarlos en sus centros les incrementará el número de alumnado procedente de otros países.

#### 4.2\_ LA CALIDAD EN LA INCORPORACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LA ESCUELA

En los procesos de incorporación del alumnado extranjero en los centros educativos se adoptan diversas medidas que conviene destacar y al mismo tiempo precisar. Por un lado, se han diseñado Planes de Acogida que recogen un conjunto de medidas que los centros deben adoptar en el momento de la llegada para garantizar una adecuada incorporación al sistema educativo. Por otro, en las diferentes Comunidades Autónomas se han creado dispositivos pedagógicos específicos para atender al alumnado extranjero que se incorpora al sistema educativo sin conocer la lengua vehicular y en un momento de la escolarización en el que el resto de compañeros/as ya ha adquirido una competencia básica en lecto-escritura. Vayamos por partes.

Como bien apunta M. A. Escombria (2006), la acogida en los centros educativos no debería ser un tema que se concrete de forma exclusiva al alumnado de origen extranjero, sino que debería extenderse a todo el alumnado del centro. La llegada a una escuela está cargada de simbolismo para cualquier alumno/a, incluso los periodos de transición entre diferentes etapas educativas (por ejemplo, los cambios de la Educación primaria a la ESO). No obstante, sí que es cierto que el alumnado extranjero presenta una serie de características adicionales que hay que tomar en consideración de forma específica, tales como la incorporación tardía, el desconocimiento de las lenguas vehiculares de la enseñanza, las disparidades en los modelos de escuela de los países de origen, los conocimientos previos, la situación económica y administrativa de la familia, la diversidad de procedencias, etc. Sin embargo, es de suma importancia la trascendencia que tienen los primeros días en la escuela en el futuro de la integración escolar y social de este alumnado. Estos procesos de incorporación a la escuela no pueden darse como cerrados hasta que el propio alumnado extranjero no deje de ser el centro de atención por parte del profesorado, deje de ser extraño para el profesorado y el resto del alumnado, y pase a ser uno más dentro de toda la comunidad educativa.

Es frecuente que muchos centros educativos tengan protocolos de actuación para los mencionados Planes de Acogida, aunque en muchas ocasiones no deje de ser simplemente eso, un documento elaborado sin ninguna garantía de su puesta en práctica por parte del equipo docente. Si lo que se pretende es caminar hacia una verdadera interculturalidad e inclusión educativa, hay que evitar una acogida y recepción del alumnado recién llegado fría y distante. Es necesario que las escuelas pongan en marcha unos Planes de Acogida coordinado y asumido por toda la comunidad educativa y no sólo como otra de las responsabilidades del profesorado. Se hace necesario implicar a profesionales e instituciones tanto de dentro de la escuela (equipo directivo, profesorado, tutores, etc.) como de fuera de la escuela (Servicios Sociales

municipales, Oficina de Acogida, profesionales externos, educadores/as sociales, etc.) en un plan de actuación que recoja las especificidades sociales, culturales de cada centro y del entorno donde se ubica, así como las particularidades que presenta cada uno de los alumnos/as en el momento de la incorporación, así como el trabajo y las relaciones con sus familias.

En la Comunidad Valenciana, se han creado las Oficinas de Acogida al alumnado inmigrante. Existen tres oficinas ubicadas en cada una de las Direcciones Territoriales de Educación, en cada una de las tres provincias. Dado el número cada vez más elevado de alumnado escolarizado, pensamos que son insuficientes para atender la demanda existente en nuestro ámbito territorial. Si bien no se pone en duda la labor informativa, formativa y colaboradora con los centros docentes, el profesorado, las familias y otras entidades y ONGs respecto a todo el proceso de acompañamiento en la escolarización del alumnado extranjero y la diversidad cultural, esta iniciativa mantiene, como los Programas Compensatorios, un carácter reactivo y subsidiario, ya que su labor se desempeña en función de las solicitudes y consultas de los propios interesados.

Es necesario, por tanto, descentralizar a nivel municipal una red de oficinas de atención al alumnado inmigrante, para que, desde la proximidad y la coordinación con otras entidades y centros docentes del municipio o zona determinada, se lleve a cabo Planes de actuación conjuntos entre todos los agentes educativos para la escolarización, acogida y recepción del alumnado extranjero y sus familias. Asimismo, es necesario ofrecer la posibilidad de aprovechar las sinergias de todas las entidades e instituciones educativas que trabajan en un mismo territorio para impulsar iniciativas que estimulen los procesos de integración y socialización escolar de todo el alumnado.

La acogida no se ofrece tan sólo en estas Oficinas de atención, sino que son los propios centros, y me atrevería a decir los propios tutores/as del aula donde se incorpora el nuevo alumno los encargados de llevar a cabo su acogida en el aula. Todos los centros consultados tenían diseñadas medidas orientadas a la acogida del alumnado extranjero y sus familias o Planes de acogida establecidos para atender al alumnado de reciente incorporación. Tenemos que hacer hincapié que la acogida no sólo se debería llevar a cabo en un aula, sino que se da en todo un centro, lo que conlleva a transformar los diversos recursos y servicios existentes para adaptarse a esta nueva realidad compleja y constante. En este sentido, me gustaría destacar la labor desempeñada en algunos centros educativos que hemos visitado respecto a los programas de Acogida Educativa del alumnado extranjero. En varios centros se ha diseñado una serie de medidas y actuaciones dirigidas tanto a los alumnos recién llegados como a sus familias, coordinadas por un "Equipo de Acogida" formado por miembros del equipo directivo, profesorado del aula de compensatoria, orientador del centro, coordinadores de Etapa y alumnado voluntario, que son los encargados de llevar a cabo todo el proceso de acompañamiento e incorporación al centro.

Otras medidas orientadas a la acogida, son las llamadas *Aulas de Acogida*, que son, tal y como hemos dicho, dispositivos pedagógicos específicos orientados al aprendizaje de las lenguas vehiculares de la enseñanza.

En un reciente informe del Eurydice (2005)<sup>2</sup> se recoge la forma en que los diversos países europeos abordan la incorporación del alumnado extranjero en la escuela para dar solución a dos problemas básicos: el aprendizaje de la lengua y la recuperación de los retrasos escolares. En la mayoría de los casos el establecimiento de su nivel de conocimientos y de la adscripción al curso más adecuado se realiza en función de las evaluaciones que realizan los propios centros, a veces con dificultad ante el desconocimiento de la lengua del alumno y la adaptación de la prueba, ateniéndose a los conocimientos previos y a la edad de los alumnos/as (en la mayoría de centros consultados la adscripción se realiza en función de la edad cronológica de los alumnos, exceptuando casos con retrasos graves en el que se propone la escolarización en un curso inferior al que le correspondería).

En el citado informe, se distinguen dos modelos de incorporación de los alumnos recién llegados a los centros educativos:

- A) Modelo Integrado, en el que los menores se escolarizan en las aulas ordinarias que les corresponden por edad, recibiendo algunos apoyos individuales de tipo lingüístico dentro del horario escolar habitual.
- B) Modelo separado, en el que se agrupan a los menores extranjeros y se les separa de manera transitoria durante un tiempo limitado, para atender de manera especial sus necesidades, compartiendo con el resto de los alumnos en las aulas ordinarias una parte de las enseñanzas. O bien, se agrupan de manera más duradera, durante uno o dos cursos, en función de sus competencias y los niveles en la lengua de instrucción.

En casi todos de los países europeos coexisten los dos modelos, el integrado y el de separación transitoria, en función de las características y necesidades de los propios alumnos/as.

En España, estas variaciones organizativas dependen de las diversas experiencias de las Comunidades Autónomas en esta materia. Unas han preferido llevar a cabo una inmersión en el aula ordinaria con algún tipo de medida compensatoria y otras han optado por la modalidad de *Aulas de acogida* específicas para la adquisición rápida de la lengua vehicular de la enseñanza, o ambas a la vez en función de las características individuales del alumnado. No sin polémica, estas aulas son denominadas de manera diferente en las diversas Comunidades Autónomas que las han implantado

<sup>2</sup> "La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa". Eurydice 2005

(Aulas de enlace en Madrid, Tallers d'Adaptación Escolar (TAE) en Cataluña, Aulas temporales de Adquisición lingüística (ATAL) en Andalucía, etc.). Este tipo de aulas, según cómo se organicen, "corren el riesgo de convertirse en espacios segregados", y en algunas ocasiones, son el primer paso de un itinerario selectivo hacia aulas ordinarias pobladas de alumnado con necesidades educativas o con un nivel más bajo, que entendido así no favorecería la escuela inclusiva y la integración social (y escolar) del alumnado.

En este contexto, la Administración Educativa valenciana, en el marco de un convenio de colaboración con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales para desarrollar actuaciones de acogida e integración de las personas inmigrantes y de refuerzo educativo, ha puesto en marcha el Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE). Este programa se implantó con carácter experimental en el curso 2005/2006 en 29 centros en toda la Comunidad. Actualmente está implantado en 32 centros de Educación Primaria y en 82 centros de Educación Secundaria. En la tabla 2 se detallan los centros docentes de la ciudad de Valencia que actualmente tienen autorizado el programa PASE.

**Tabla No. 2 PASE (PROGRAMA DE ACOGIDA AL SISTEMA EDUCATIVO)**

<i>CENTRO</i>	<i>RÉGIMEN</i>	<i>ETAPA EDUCATIVA</i>	<i>DISTRITO</i>
<i>CEIP SAN FERNANDO (CAES)</i>	<i>PÚBLICO</i>	<i>PRIMARIA</i>	<i>EL PLÀ DEL REAL</i>
<i>CENTRO ESTUDIOS EUROPA</i>	<i>PRIVADO</i>	<i>PRIMARIA</i>	<i>ALGIRÓS</i>
<i>COL. LUIS DE SANTANGEL</i>	<i>PRIVADO</i>	<i>PRIMARIA/SECUNDARIA</i>	<i>JESÚS</i>
<i>COL. MERCERATOR</i>	<i>PRIVADO</i>	<i>PRIMARIA</i>	<i>RASCANYA</i>
<i>IES CONSELLERIA</i>	<i>PÚBLICO</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>CAMPANAR</i>
<i>IES DISTRICTE MARÍTIM</i>	<i>PÚBLICO</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>POBLATS MARÍTIMS</i>
<i>IES FUENTE DE SAN LUIS</i>	<i>PÚBLICO</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>QUATRE CARRERES</i>
<i>IES JORDI DE SANT JORDI</i>	<i>PÚBLICO</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>QUATRE CARRERES</i>
<i>IES LUIS VIVES</i>	<i>PÚBLICO</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>CIUTAT VELLA</i>
<i>IES MALILLA</i>	<i>PÚBLICO</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>QUATRE CARRERES</i>
<i>IES Nº 26 MISERICORDIA</i>	<i>PÚBLICO</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>L'OLIVERETA</i>
<i>IES RASCANYA</i>	<i>PÚBLICO</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>RASCANYA</i>
<i>IES SOROLLA</i>	<i>PÚBLICO</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>ALGIRÓS</i>
<i>IES VICENTE BLASCO IBÁÑEZ</i>	<i>PÚBLICO</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>EIXAMPLE</i>
<i>IES BENICALAP</i>	<i>PÚBLICO</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>BENICALAP</i>
<i>CAFERMA</i>	<i>PRIVADO</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>L'OLIVERETA</i>
<i>COL. HOGAR NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO</i>	<i>PRIVADO</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>POBLATS MARÍTIMS</i>
<i>ESCUELAS DE ARTESANOS</i>	<i>PRIVADO</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>EIXAMPLE</i>

Fuente: elaboración propia.

Este Programa es una medida de apoyo educativo específico y temporal destinada al alumnado extranjero de nueva incorporación al sistema educativo cuya finalidad es ayudarle a superar las dificultades iniciales en la acogida e integración escolar en el centro. Pero en todo caso se aplicará en los centros, cuando este alumnado no encuentre respuesta en otras medidas de atención a la diversidad o de educación compensatoria que el mismo centro educativo desarrolle.

El programa PASE se desarrolla en dos fases. En la primera fase se lleva a cabo un apoyo dirigido a compensar las necesidades lingüísticas del alumnado que desconoce las lenguas vehiculares del sistema educativo valenciano, y en una segunda fase se ofrece un apoyo educativo en diversas áreas del currículo, especialmente, las instrumentales. Este programa tiene una duración de entre tres y seis meses, y en casos excepcionales puede llegar a estar un curso escolar completo. Los alumnos/as que participen en el programa quedan adscritos a un grupo de referencia en las aulas ordinarias, y en ningún caso todo el alumnado del programa estarán adscritos al mismo grupo de referencia.

El número de alumnos por aula oscila entre 8 y 12, y asiste un máximo de 14 horas semanales en educación Primaria<sup>3</sup> y 19 horas semanales en Educación Secundaria. El resto del horario se completa con la asistencia a

<sup>3</sup> En educación Primaria, el alumnado asiste 14 horas semanales al programa y 11h. en el grupo de referencia. En Secundaria asisten 19 horas al programa y 13 h en el grupo de referencia.

su grupo de referencia en aquellas materias que no requieren una mayor competencia lingüística. En las observaciones y entrevistas realizadas en los centros educativos se ha destacado la rapidez de algunos alumnos en el conocimiento de la lengua y de otras áreas instrumentales y la rápida incorporación al aula ordinaria. No obstante, el tiempo de permanencia en el "Aula PASE" depende de muchos factores tales como los conocimientos previos, los años de escolarización, la motivación del alumnado, las afinidades idiomáticas o las expectativas educativas de los propios alumnos y sus familias.

Por otra parte, la organización de este programa es diferente en función de la Etapa educativa de que se trate: En primaria el alumno/a permanece un máximo de 3 horas al día, y el aula corre a cargo de un maestro/a tutor con destino definitivo en el centro. En cambio, en Secundaria, el alumnado permanece un máximo de 4 horas al día y el profesorado responsable, también con destino definitivo, corre a cargo de dos profesionales (uno por cada ámbito del currículo: Lingüístico y social / Lingüístico y científico).

Nos parece significativo, siendo conscientes de la reciente implantación de este programa, los escasos centros de Primaria que han solicitado este programa a la Consellería (ver tabla). Solamente 4 Centros educativos de Primaria (uno de ellos público) han solicitado la autorización a pesar de que es la etapa educativa con mayor número de alumnado extranjero escolarizado. Esto se debe, en algunos casos, a las reticencias de implantar este tipo de programas en los centros para no causar un "efecto llamada" sobre el alumnado extranjero; en otros casos, a que el aprendizaje de las competencias lingüísticas se aborda desde las medidas compensatorias. Y en muchos, a la reciente implantación del Programa.

#### 4.3\_ MEDIDAS Y ACTUACIONES DE APOYO, ACOMPAÑAMIENTO Y REFUERZO ESCOLAR

Este conjunto de medidas se desarrollan a través de diversas líneas de actuación enmarcadas dentro del Plan PROA (programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo), concebido como un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Comunidades Autónomas que pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos. Dicho Plan ofrece recursos a los centros educativos de Primaria y Secundaria, para que, junto con los demás actores de la comunidad educativa, trabajen con el objetivo de debilitar los factores generadores de la desigualdad, atendiendo a los colectivos más vulnerables para prevenir los riesgos de la exclusión social. El Plan PROA busca lograr el acceso a una educación de calidad para todos, enriquecer el entorno educativo e implicar a la comunidad local, desde una perspectiva inclusiva.

En este sentido, en líneas generales las actuaciones previstas en el PROA van encaminadas a la *atención directa del alumnado* a través de la mejora de los mecanismos en la Transición entre Primaria y Secundaria; desarrollar capacidades en aquellos alumnos con dificultades en algún área; refuerzo educativo para aquellos que presentan mayores dificultades; bibliotecas escolares como recursos para el fomento de la lectura, del aprendizaje y el ocio; y medidas dirigidas para conseguir mejorar la Convivencia escolar y las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad escolar. Contempla así mismo *actuaciones para intervenir con las familias*, desde medidas que impulsen iniciativas de colaboración entre las familias y el centro educativo como la posibilidad de contar con mediadores socioeducativos para facilitar la intervención entre las familias y los centros docentes, especialmente en aquellos casos que existan barreras lingüísticas, culturales o socioeconómicas que dificultan la comunicación y el entendimiento entre ambos.

Por último, se establecen también líneas de *actuación de intervención en el entorno*, como el Programa de Acompañamiento escolar, en el cual se pretende aprovechar la experiencia y formación de alumnado de etapas posteriores para ayudar a los alumnos/as con dificultades para mejorar su rendimiento e integración en el centro; la prevención del absentismo escolar y facilitar la integración social del alumnado; y el fomento de actividades extraescolares (deportivas y culturales) destinadas a completar la formación del alumnado creando mayores vínculos con el centro, en colaboración con otras instituciones.

Todas estas medidas forman parte de las actuaciones de compensación educativa de los centros educativos, y por tanto complementa el Programa de Educación Compensatoria en el centro mejorando las expectativas escolares del alumnado.

Los centros educativos de la ciudad de Valencia que actualmente desarrollan alguna de las actuaciones del Plan PROA se pueden apreciar en la tabla 3.

**Tabla No. 3 PLAN DE REFUERZO, ORIENTACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO ESCOLAR (PROA)**

<i>CENTRO</i>	<i>ETAPA EDUCATIVA</i>	<i>PROGRAMA</i>	<i>DISTRITO</i>
<i>CEIP BALLESTER FANDOS</i>	<i>PRIMARIA</i>	<i>AE</i>	<i>POBLATS MARÍTIMS</i>
<i>CEIP SAN JOSÉ DE CALASANZ</i>	<i>PRIMARIA</i>	<i>AE</i>	<i>POBLATS MARÍTIMS</i>
<i>CEIP VICENTE BLASCO IBÁÑEZ</i>	<i>PRIMARIA</i>	<i>AE</i>	<i>POBLATS MARÍTIMS</i>
<i>CEIP CIUDAD ARTISTA FALLERO</i>	<i>PRIMARIA</i>	<i>AE</i>	<i>BENICALAP</i>
<i>IES BENICALAP</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>AE // APOYO Y REFUERZO</i>	<i>BENICALAP</i>
<i>CEIP DOCTOR OLORIZ (CAES)</i>	<i>PRIMARIA</i>	<i>AE</i>	<i>LA SAÏDIA</i>
<i>IES EL CLOT</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>AE</i>	<i>LA SAÏDIA</i>
<i>CEIP NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN (CAES)</i>	<i>PRIMARIA</i>	<i>AE</i>	<i>ALGIRÓS</i>
<i>IES SOROLLA</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>AE</i>	<i>ALGIRÓS</i>
<i>CEIP SAN FERNANDO (CAES)</i>	<i>PRIMARIA</i>	<i>AE</i>	<i>EL PLA DEL REAL</i>
<i>IES BENLLIURE</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>AE</i>	<i>EL PLA DEL REAL</i>
<i>IES CID CAMPEADOR</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>AE</i>	<i>L'OLIVERETA</i>
<i>IES Nº 26 MISERICORDIA</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>AE</i>	<i>L'OLIVERETA</i>
<i>IES ABASTOS</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>AE</i>	<i>EXTRAMURS</i>
<i>IES BARRI DEL CARME</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>AE</i>	<i>CIUTAT VELLA</i>
<i>IES LUIS VIVES</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>AE</i>	<i>CIUTAT VELLA</i>
<i>IES CONSELLERIA</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>AE</i>	<i>CAMPANAR</i>
<i>IES CAMPANAR</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>APOYO Y REFUERZO</i>	<i>CAMPANAR</i>
<i>IES JUAN DE GARAY</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>AE</i>	<i>JESÚS</i>
<i>IES ORRIOLS</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>APOYO Y REFUERZO</i>	<i>RASCANYA</i>
<i>IES JOSÉ BALLESTER GONZALVO</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>AE</i>	<i>RASCANYA</i>
<i>IES VICENTA FERRER ESCRIVA</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>AE</i>	<i>PATRAIX</i>
<i>IES FUENTE DE SAN LUIS</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>APOYO Y REFUERZO</i>	<i>QUATRE CARRERES</i>
<i>IES JORDI DE SANT JORDI</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>APOYO Y REFUERZO</i>	<i>QUATRE CARRERES</i>
<i>IES MALILLA</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>APOYO Y REFUERZO</i>	<i>QUATRE CARRERES</i>

Fuente: elaboración propia (AE: Acompañamiento Escolar).

Hay que resaltar, que no todas estas medidas se implementan en todos los centros educativos. En función de las necesidades y características del centro, de su alumnado y del entorno social donde se ubica, se priorizan unas actuaciones sobre otras. Del mismo modo no van destinadas exclusivamente al alumnado extranjero, sino a la totalidad del alumnado escolarizado en el centro. Y tiene la particularidad de que sólo lo pueden solicitar los centros docentes de titularidad pública.

Los Programas de Apoyo y refuerzo educativo se desarrollan en los IES (Institutos de Educación Secundaria) que escolarizan una proporción elevada de alumnado en situación de desventaja educativa y social asociadas al entorno y con graves dificultades de aprendizaje.

En cambio, el programa de Acompañamiento Escolar se pone en marcha en el curso 2006-2007, y se dirige al alumnado de los centros públicos de Educación Primaria (tercer ciclo) y Secundaria, que presentan un elevado número de niños/as con desventajas socioeducativas a través del apoyo organizado en horario extraescolar para la adquisición de destrezas básicas, de la mejora del hábito lector y de la incorporación plena al ritmo de trabajo ordinario. Sus objetivos son potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar, mejorar su integración social (en el grupo y en el centro), facilitar la transición de primaria a Secundaria y la integración en el Instituto y asentar conocimientos y destrezas en las áreas instrumentales.

Estos programas tienen que ser respaldados mediante unos acuerdos con las familias de los alumnos/as que participan en ellos, para garantizar el buen funcionamiento y la eficacia del mismo. El compromiso de las familias radica en apoyar la asistencia de los alumnos/as a las actividades de los programas, hacer más visible ante el alumno el interés por su evolución escolar, y mejorar la calidad de las relaciones entre las familias y el centro participando activamente en las reuniones y tutorías.

Estos Programas, tanto el PASE como el programa de Acompañamiento Escolar y el programa de Refuerzo y Apoyo Educativo, a pesar de que la opinión generalizada del cuerpo docente y de los equipos directivos consultados, son favorables y positivas, tanto en sus objetivos como en sus expectativas de futuro, como medidas para atender al alumnado en situación de riesgo social, y más concretamente al alumnado extranjero que se incorpora a los centros. No se ha podido hacer una evaluación y valoración exhaustiva de su funcionamiento y de los resultados que se obtienen, dado que son programas de reciente implantación y se hace necesario el transcurso de varios años para analizar con detalle la viabilidad y la eficacia de estos programas, tanto desde la perspectiva de igualdad de oportunidades como desde la perspectiva de la superación de las dificultades de aprendizaje y en consecuencia de la mejora socioeducativa.

#### 4.4\_ LAS CONDICIONES DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO INMIGRANTE

##### a\_ Factores que dificultan la integración escolar del alumnado inmigrante

Ciertamente existen dispositivos de atención al alumnado inmigrante en los centros educativos, la mayoría de ellos impulsados por la administración educativa, tanto Estatal como Autonómica. No obstante, en opinión de los docentes y directores/as de los centros consultados, tal como hemos dicho, la valoración de estos programas (léase, Compensatoria, PASE, Refuerzo Educativo, Acompañamiento Escolar o los diversos dispositivos de atención a la diversidad) son positivas y altamente necesarias para atender la diversidad del alumnado que se encuentra escolarizado en sus aulas. En muchos casos les permite reducir la ratio en el aula, el trabajo es más personalizado y la atención más individualizada, lo que les facilita cohesionar al grupo y establecer relaciones afectivas y personales, disponen de materiales y recursos didácticos para implementar en el aula, adecuación de contenidos, les permite trabajar las competencias lingüísticas del alumnado, existe la posibilidad de formación del profesorado, permiten apoyos tanto fuera como dentro del aula, posibilitan cierta apertura del centro a la comunidad, etc.

En cambio, se critica la falta de más recursos humanos y materiales para atender la diversidad de todo el alumnado escolarizado en el centro. Normalmente, cuando se solicitan estos programas, antes de finalizar el curso, puede suceder y de hecho sucede que la realidad del centro sea completamente distinta respecto a cuando se solicitaron dichos programas. Asimismo, también es necesaria una mayor flexibilidad en la implantación de estas medidas para adecuarlas a la realidad de cada centro. Sin duda, la apelación a la necesaria autonomía de los centros vuelve a aparecer en el contexto de nuestro trabajo.

La falta de recursos, especialmente humanos y organizativos, y la poca adaptabilidad de la Administración a situaciones sobrevenidas es otro de los aspectos más demandados de los docentes. Por otro lado, y a pesar de que se asignan recursos humanos para llevar a cabo estos programas, no son suficientes debido a la gran cantidad de alumnado que se atiende en este tipo de dispositivos, siendo los propios centros educativos los que han de realizar un esfuerzo y organizar estas medidas con el personal que disponen.

Respecto a los centros concertados, especialmente los que escolarizan a un elevado número de alumnado inmigrante, demandan que se le asignen los mismos recursos que a los centros públicos. No debemos soslayar, que nos encontramos con situaciones en aquellos centros concertados que realizan una buena función social y de servicio público, pero

con insuficientes recursos humanos y financieros, tal y como ocurre en el sector público.

Del mismo modo, la valoración que hacen los profesionales de los centros respecto al papel de la Administración en la atención del alumnado inmigrante es muy baja y negativa. Estas argumentaciones se fundamentan, otra vez, en la falta de recursos humanos y organizativos así como en la escasez de otros profesionales en la escuela (psicopedagogos, educadores/as, trabajadores sociales, mediadores interculturales, etc.). La falta de claridad de la Administración respecto a la integración escolar del alumnado inmigrante, la ausencia de un modelo educativo intercultural en todo el sistema educativo y las escasas medidas que se ponen en marcha para distribuir equitativamente al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, concretamente el alumnado inmigrante, y para evitar las concentraciones de este tipo de alumnado en muchos centros educativos, especialmente públicos, son otras críticas presentes en la realidad de la temática que venimos trabajando. Es decir, ante las diversas problemáticas y dificultades que se les presentan a los centros docentes con respecto a la atención del alumnado inmigrante, la Administración no da las respuestas suficientes. Integrar, tal y como hemos recogido en la primera parte de nuestro trabajo, no es sólo escolarizarlos en un centro, sino preocuparse por la forma de llevar a cabo esta escolarización: si hay o no una política clara en la redistribución del alumnado, si se trabaja la formación del profesorado (inicial y continua) en el conocimiento de las culturas de origen del alumnado, si se informa suficientemente a las familias, etc.

Por otro lado, las principales dificultades o necesidades que encuentran los profesionales en los centros consultados para la integración escolar del alumnado inmigrante son, como ya hemos dicho en alguna otra ocasión, el desconocimiento del idioma, la incorporación tardía al sistema escolar, las concentraciones artificiales del alumnado inmigrante en determinados centros y la implicación de las familias. Variables que, como se puede observar, responden más a las propias características del alumnado y sus familias, que a las características propias del sistema educativo, exceptuando las concentraciones del alumnado, variable determinada por la política de admisión del alumnado en los centros educativos.

Por otro lado, se detecta también como elementos problemáticos para la integración escolar, la endogamia en grupos étnicos y el absentismo escolar. Respecto a la endogamia, cabe destacar un estudio realizado por Fernández Enguita, M., Terrén, E. y Gaete, J.M. (2007) en el cual se planteaban cómo se produce en realidad la integración de los descendientes de familias inmigrantes en la vida cotidiana de la escuela a partir de las redes de interacción entre alumnado nativo y no nativo; o si la endogamia o exogamia hacen que el patrón de interacciones dominantes se incline más hacia la inclusión o hacia la exclusión. Estos autores concluyen su estudio con unos

resultados que ya se intuían o se sabían pero todavía no se habían medido, como es el caso de la menor integración en el aula de los extranjeros, en contraste con los nativos, y, entre aquellos, de los magrebíes y africanos en comparación con los europeos tanto occidentales como orientales y con los latinoamericanos.

No obstante, otros resultados de este trabajo dan cuenta de la correlación existente entre la mayor proporción de alumnado inmigrante en los centros y las relaciones endogámicas entre los grupos. Los españoles presentan mayores dificultades a la hora de relacionarse con los extranjeros. Sin embargo, cuanto mayor es la proporción de alumnado extranjero en los centros, y concretamente en las aulas, ello conlleva a un aumento de sus prácticas endogámicas. Por lo tanto, un mayor número de inmigrantes en el aula puede ser perjudicial, en general, para la integración entre nacionales y extranjeros, pero por otra parte, puede ser beneficioso para el bienestar y la autoestima de los inmigrantes que verían incrementar sus oportunidades de relación en el trabajo y en el juego, siempre constreñidas por el grado de cierre y por las proporciones entre los grupos.

Estos resultados muestran, además, que no existen diferencias significativas entre los centros privados y los centros públicos, es decir, cuando la privada (concertada) integra lo hace más o menos tan bien o tan mal como la pública (estatal). Ni tampoco existen diferencias entre los ciclos, entre la Primaria y la Secundaria, lo que viene a contradecir otro tópico, según los autores, que la distancia social y los conflictos interétnicos se disparan en la adolescencia.

Por último, y volviendo a los resultados de la investigación, queremos remarcar la escasa importancia que le dan los profesionales consultados a los problemas de convivencia en el aula y en el centro como obstáculo para la integración social. La ausencia de problemas de convivencia rompe uno de los estereotipos y tópicos preconcebidos tanto por las familias como por una parte del profesorado, que es la de asociar la conflictividad escolar con la llegada de alumnado extranjero a las aulas. Lo mismo podemos decir respecto al bajo índice de dificultad que presenta la variable "falta o insuficiencia de becas y ayudas", a pesar de que la opinión generalizada de la sociedad y concretamente de las familias con escasos recursos es la de acaparar todos los recursos sociales y ayudas escolares en detrimento de los autóctonos. Parece entonces que no es un problema de recursos, sino una falta de información a las familias.

## b\_ Planteamientos organizativos en los centros

Todos los centros consultados han modificado o transformado aspectos de la estructura organizativa con el objetivo de hacer frente a la diversidad cultural de su alumnado. Los datos obtenidos nos demuestran que los cambios más significativos se han producido en los criterios de agrupamiento de los alumnos, seguido por las modificaciones en los horarios de las clases y adaptaciones curriculares. En cambio, se observa en los centros una menor respuesta a las transformaciones producidas en los diversos espacios del centro, tales como la transformación en los elementos decorativos del centro o en la fisonomía del mismo.

La modalidad más frecuente es la agrupación fuera del aula ordinaria, siempre durante el horario lectivo, de un grupo de estudiantes que necesita reforzar el aprendizaje de las competencias lingüísticas y las materias instrumentales, debido a los diversos desfases curriculares entre los alumnos; el resto de las materias del currículo oficial las cursan en sus respectivas aulas. Estos alumnos/as se van incorporando progresivamente al aula ordinaria en función de sus capacidades y habilidades personales y en la rapidez en que van asumiendo la lengua vehicular de la enseñanza para seguir al mismo ritmo que el resto del alumnado. Hay casos, bien es verdad que los menos, en que en uno o dos meses pasan a cursar todas las materias en el aula ordinaria y otros en que se puede dilatar este proceso todo un curso escolar. Lo habitual es que este tipo de desdobles en las agrupaciones sea llevado a cabo en las aulas de compensatoria o bien a través de apoyos puntuales por los profesionales de Pedagogía Terapéutica. Sin embargo, la organización de estas variables organizativas depende de los propios centros, lo que determina en gran medida la eficacia de las mismas en función de la formación del profesorado, de un proyecto educativo compartido por todo el personal docente, del liderazgo de los equipos directivos y, como no, de la estabilidad de la plantilla docente.

También se han incrementado en todos los centros las actividades de refuerzo y apoyo educativo dirigidas a compensar el déficit o los desfases curriculares que presenta el alumnado inmigrante. En cambio, la presencia de alumnado extranjero no ha provocado en los centros muchas modificaciones en cuanto a las actividades extraescolares o la inclusión de nuevas materias optativas en la oferta formativa. Esto tiene cierto interés, ya que la presencia de alumnado extranjero podría conllevar a que la oferta formativa en materias optativas se incrementara en función de las necesidades y expectativas de este alumnado, así como la oferta del aprendizaje de las lenguas maternas en la escuela. La opinión de muchos docentes respecto a la posibilidad de que el alumnado extranjero pudiera aprender la lengua materna en la escuela es bastante favorable, aunque algunos de ellos destacan que se tendría que ofertar fuera del horario escolar, como una actividad complementaria. Existe

alguna iniciativa de algún centro que a través de algunas entidades u ONGs están intentando implantar el aprendizaje de la lengua materna en el centro escolar como actividad complementaria.

Respecto a los *proyectos curriculares de los centros*, queda mucho por hacer. Si entendemos el currículo como la selección de la cultura que queremos transmitir y hacer vivir a las generaciones jóvenes las iniciativas y las modificaciones producidas son muy poco frecuentes si queremos convertirlo en un instrumento más inclusivo, más justo, más eficaz y más útil para todos/as. Bien es cierto que en algunos centros están reformulando su proyecto educativo y curricular a raíz de la incorporación del alumnado extranjero, aunque en otros -quizás los más- las modificaciones se centran en incluir la interculturalidad como asignatura transversal, en adaptaciones curriculares que dependen de cada profesorado o, simplemente, en realizar actividades concretas de aspectos culturales de los países de procedencia del alumnado.

En muchos casos, estas modificaciones y actividades se centran en las aulas de compensatoria y se incluyen dentro de las medidas de atención a la diversidad del Proyecto Educativo de Centro sin producirse ningún cambio dentro de las aulas ordinarias. En otros casos, las agrupaciones de los alumnos se hacen de manera homogénea en función de las capacidades, huyendo de los grupos heterogéneos y diversos. Estas agrupaciones, si por un lado incrementan el trabajo y el nivel académico, por otro perpetúan la exclusión social. La calidad de la enseñanza no tiene por qué disminuir en un aula con un alumnado diverso, en capacidades y características, siempre y cuando se adopten métodos de trabajo participativo, cooperativo, por proyectos o centros de interés.

Lo mismo sucede respecto a las aulas de acogida del alumnado de incorporación tardía, que pueden constituirse como agrupaciones homogéneas muy contrarias a la equidad y a la igualdad de oportunidades. Como afirma F. Carbonell (2005) "el grupo de referencia deberá ser el del curso ordinario que les corresponde, al que han de haber sido adscritos y en el que, con sus compañeros y compañeras de promoción, tendrán que realizar el máximo de actividades posibles. Incluso para el aprendizaje de la lengua, es prioritaria esta socialización con iguales para que tengan la posibilidad de usarla en sus intercomunicaciones nunca sustituidas por un aprendizaje de la lengua *in vitro*". Asimismo, es de la misma opinión J. Torres (2007), cuando afirma que "no comprometerse en la lucha contra la segregación escolar equivale a aceptar y ser cómplices de que en algunos de esos espacios destinados a educar a la ciudadanía más joven, no todos gozan de idénticos derechos, y muchos, por tanto, tienen auténticos problemas de reconocimiento, de redistribución y de representación".

Respecto al modelo de actuación educativa para atender al alumnado extranjero, se ha observado que en todos los centros educativos visitados

existe un predominio de los modelos educativos Compensatorios<sup>4</sup>, aunque se aprecia cierto aperturismo al modelo educativo intercultural. En muy pocos casos se trabaja la interculturalidad como objetivo prioritario para todo el centro docente. Dicho de otra forma, si las adaptaciones curriculares son muy comunes en todos los centros consultados, los planteamientos curriculares interculturales son bastante excepcionales.

Recurrimos una vez más a J. Torres, para afirmar que la igualdad de oportunidades en el sistema educativo pasa por analizar y evaluar el grado en que el currículum escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución. La diversidad del alumnado choca con unas instituciones escolares encargadas de uniformizar e imponer un canon cultural que, de momento, pocos cuestionan.

En la estructura escolar actual son muchos los alumnos y alumnas que no se sienten reconocidos en las aulas, porque los grupos a los que pertenecen no aparecen ni en los currícula obligatorios ni en los materiales escolares con los que se trabaja. En los centros docentes las medidas que se llevan a cabo para atender la diversidad serán necesariamente insuficientes, si no se toma en consideración el repensar los contenidos escolares que se transmiten a lo largo de la escolarización obligatoria.

Por lo tanto, no es suficiente con la incorporación académica de añadidos curriculares, ni con actividades aisladas para fomentar la tolerancia y el respeto entre individuos y grupos (juegos, fiestas interculturales, jornadas, etc.) ni con la buena voluntad del profesorado para generar un clima de aula propicio de cara a las relaciones interpersonales, ni con la colaboración de entidades y organismos que ofrecen apoyos y asesoramiento para iniciativas solidarias en las escuelas, ni tampoco con la elaboración de planes de acogida del alumnado extranjero en los centros escolares (planes que en muchos casos, no son más que medidas de información para el alumnado y sus familias). La interculturalidad pretende ir más allá del carácter reactivo que presentan otros modelos y prácticas de atención a la diversidad, anclando sus valores y prácticas en el mismo centro de todo proceso de escolarización (M. A. Alegre, 2002)

Dicho de otra manera, aunque es una afirmación ya reiterada en estas mismas páginas, a veces no haría falta "inventar" espacios o actividades de convivencia intercultural porque los centros educativos ya lo son de forma natural. Las escuelas e institutos podrían y/o deberían convertirse en espacios formativos de primer orden, tanto para los alumnos como para sus familias, siendo una oportunidad para el fomento del diálogo y el intercambio, en definitiva, para aprender y ejercer una ciudadanía crítica, responsable y participativa.

Sin embargo, todavía son menos frecuentes las transformaciones en nuevas metodologías innovadoras y en las prácticas educativas dentro de las

propias aulas. Es cierto que el que se produzcan o no este tipo de transformaciones es responsabilidad de los propios docentes y de las propias percepciones que estos tengan sobre su alumnado. Parece, pues, oportuno el controlar alguno de los elementos clave: la flexibilidad en la organización del aula y el agrupamiento de los alumnos, el desarrollo de técnicas y estrategias adecuadas de trabajo, la elección en los contenidos y materiales o, por no alargar la nómina, la adopción de unos criterios de evaluación apropiados.

Algunas de las prácticas que han tenido que acometer los docentes consultados en su trabajo cotidiano en las aulas radica en la adecuación de los contenidos (no rebajar el nivel de exigencia, sino hacerlos más accesibles), en la organización del aula, en la utilización de nuevos recursos didácticos a través de las NTICs, cambios en las metodologías de enseñanza (abandonando las clases magistrales por metodologías de aprendizaje cooperativo o por centros de interés), actividades transversales en la acción tutorial, modificaciones en los criterios de evaluación en aquellas asignaturas que se cursan fuera del aula ordinaria, etc. Prácticas que han ido asumiendo algunos docentes en su trabajo con el alumnado extranjero y que, en opinión de muchos, se tendrían que extender a todo el centro y no sólo en aquellas aulas donde está escolarizado un porcentaje elevado de este alumnado.

### c\_ Características educativas del alumnado de origen extranjero

Como ya hemos mencionado anteriormente, las necesidades educativas del alumnado extranjero tienen que ver con tres variables básicas: la edad de llegada e inicio de la escolarización, el grado de conocimiento de una de las dos lenguas oficiales del sistema educativo, y la trayectoria educativa previa así como el nivel de aprendizaje alcanzado en el país de origen. Resulta de gran interés para el profesorado, y así nos lo han informado, el conocimiento de las dinámicas educativas previas en las que han estado escolarizados estos alumnos/as antes de incorporarse al sistema educativo del país de acogida. Por esta razón, hemos querido hacer una primera aproximación a los sistemas educativos de los países de origen del alumnado extranjero escolarizado en los centros educativos para facilitar, si cabe, los procesos de incorporación a la escuela y el conocimiento por parte del profesorado de la trayectoria escolar del alumnado recién incorporado (ver anexo II).

Para este diagnóstico previo, en el entorno europeo, existen dos enfoques posibles: el primero se basa en evaluaciones individuales llevadas a cabo por los servicios psicopedagógicos del centro o los propios docentes, teniendo plena autonomía para determinar el nivel del alumnado según sus propios criterios; países como Francia, España Italia, Alemania, Holanda han adoptado este enfoque. El segundo enfoque, radica en la utilización de

<sup>4</sup> Seguimos la clasificación de modelos de atención a la educación de las minorías que establece Aguado 1999.

criterios que se aplican de manera uniforme en todo el sistema escolar, dado que se trata de evaluaciones externas con carácter oficial para establecer las equivalencias en función del nivel educativo y las certificaciones de asistencia escolar en el país de origen. Este enfoque, menos extendido que el primero, es adoptado por países como Bélgica, el Reino Unido o Portugal.

En los centros visitados, independientemente de su escolaridad previa y del nivel educativo que obtienen los alumnos/as inmigrantes en la evaluación inicial, es común escolarizarlos en función de la edad cronológica. No obstante, entre los criterios considerados preferibles por todo el profesorado y equipo directivo consultados, la adscripción al curso según la edad cronológica pierde peso mientras que el nivel curricular y de competencia lingüística es asumido como el idóneo para la ubicación del alumnado. Ahora bien, en algunos casos, sobre todo en el alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, escolarizarlos en un curso inferior al de su edad cronológica, no sólo no supone ningún problema, sino que además puede ser un factor que estimule su aprendizaje y autoestima, siempre y cuando facilite la educación y desarrollo del alumno/a.

Sin embargo, en cuanto a nivel educativo del alumnado inmigrante la opinión de todo el personal docente es unánime. Presentan un nivel educativo inferior a la media de todo el alumnado escolarizado en su mismo curso en términos generales, aunque con matizaciones en función de las características personales y de procedencia. En este sentido, los originarios de Europa del Este y los asiáticos, concretamente los nativos de China, una vez han alcanzado los obstáculos de la lengua, todos coinciden que su nivel curricular es similar e incluso superior a la media del alumnado. En cambio, los latinoamericanos, concretamente ecuatorianos, colombianos y bolivianos, su nivel educativo es inferior a la media. Lo mismo sucede en el caso de los procedentes del continente africano. Esto explica, en cierta medida, que a más del 80% de todo el alumnado de origen extranjero en los centros visitados se les aplica algún tipo de medida compensatoria o de refuerzo educativo.

Las principales razones del desfase escolar que presenta el alumnado inmigrante se deben, en opinión de los profesionales consultados, al desconocimiento del idioma, que en el caso de Valencia es doble ya que han de aprender también la lengua valenciana. En muchos casos, este alumnado está exento del valenciano como asignatura evaluable, aunque esto no les exime de su aprendizaje. Otra razón radica en el desfase curricular con que llegan al centro y su nivel de competencia en algunas áreas del currículo.

Estas opiniones contrastan con las que mantienen el propio alumnado inmigrante: creen en un 75% que los estudios les va bien o muy bien, y sólo un 25% piensa que sus estudios y su aprendizaje en la escuela es regular. En comparación con el resto de compañeros, estos alumnos piensan, en un 75%, que su nivel académico y el ritmo en los aprendizajes es más o menos igual que para el resto de compañeros/as de clase. En cambio, un 25% opina

que sus estudios y nivel de aprendizaje son mejor que el resto de la clase. Es significativo, tal y como opinan los docentes, que el propio alumnado no considere su rendimiento ni el nivel académico inferior al resto de los compañeros de aula. Estas respuestas habría que matizarlas en función de si los agrupamientos del alumnado son más o menos homogéneos, según las capacidades de los alumnos, y de los años de escolarización de cada uno de ellos. Por otro lado, los propios alumnos entrevistados consideran que su participación en el aula es más bien escasa, un 75% no participa nunca o sólo algunas veces, tal y como ratifican los propios docentes.

En cambio, respecto a su comportamiento en aula, así como fuera de la misma, es decir, en los espacios físicos de encuentro entre el alumnado (cafetería, patio, salidas del centro, etc.), no presentan mayores dificultades que el alumnado autóctono. Lo mismo sucede cuando les preguntamos sobre las dificultades de relación interpersonal con el resto de estudiantes. En principio no presentan dificultades en relacionarse, más al contrario, algunos docentes nos apuntan que las dificultades las tiene el alumnado autóctono respecto al inmigrante. El propio alumnado opina en un 25% que las relaciones con sus compañeros de clase son más bien regulares, el resto opina que son buenas o muy buenas.

Las relaciones que se establecen entre el alumnado nativo y el inmigrante contrastan con las opiniones que tienen los docentes respecto a ciertas actitudes discriminatorias que han observado en el nativo respecto a la presencia de inmigrantes en el ámbito escolar. Hay que remarcar, no obstante, que son muy poco frecuentes, pero en cierta manera son un buen indicador adecuado del *racismo* latente que se esconde en ciertas actitudes, comportamientos y opiniones. Prácticamente el 70% del personal entrevistado ha observado algún comportamiento discriminatorio por parte del alumnado nativo, comportamientos que se traducen en insultos o comentarios despectivos, aislamiento social e indiferencia, frialdad en el trato, actitudes de rechazo y/o marginación, etc. Especialmente, estos comportamientos han sido observados en los espacios y horarios no lectivos de las clases, como los patios, las cafeterías o las entradas y salidas del centro escolar. En cambio sólo el 18,75% del alumnado entrevistado se ha sentido discriminado por algunos comportamientos y prejuicios del alumnado nativo y en todos los casos fuera de las aulas.

Por otro lado, nos parece fundamental que si bien la institución escolar está haciendo un verdadero esfuerzo, con el profesorado a la cabeza, por llevar la integración escolar más allá de donde ya llegaría por sí sola, la escuela no puede llevar sobre sus hombros el peso de la integración social del alumnado inmigrante. Ciertamente es una institución crucial para que esta integración se produzca, pero necesita de la corresponsabilidad de otros ámbitos sociales y políticos. Cuando hemos preguntado al alumnado si se relaciona con los compañeros/as del centro fuera del horario escolar, un 37,50% no se relaciona

nunca, un 43,75% lo hace algunas veces y sólo un 18,75% se relaciona con sus compañeros/as bastantes veces. En cambio, ante la pregunta de con quiénes mantienen relaciones dentro de la escuela y las aulas, prácticamente el 93,75% contestaron que con todos (tanto nativos como inmigrantes). Ante la misma pregunta, pero fuera del ámbito escolar, es decir si se relacionan con compañeros/as fuera de la escuela, el 57% contestó que solamente se relacionan con amigos y compañeros de su misma procedencia. Esto nos lleva a preguntarnos por la baja interacción y contactos mutuos que se producen en los entornos sociales, en los diversos barrios y en los lugares de ocio entre los jóvenes inmigrantes y los nativos. La calle juega un papel importante en la socialización de los jóvenes, y es en este escenario donde hace falta más recursos y más iniciativas para desarrollar espacios de ocio que pongan en interacción los jóvenes de origen inmigrante y los autóctonos. En la medida que dejemos que se creen dinámicas de ocio *guetizadas* (endogámicas), impediremos que se favorezcan procesos de inclusión social.

Finalmente, respecto a las relaciones alumnado-docentes y a la integración en el aula, el alumnado inmigrante no presenta diferencias respecto al resto del alumnado. Los propios estudiantes corroboran estas relaciones entre alumnado-docentes, ya que prácticamente todos opinan que estas relaciones son buenas o muy buenas. De todas formas depende mucho del profesorado en cuestión y de la percepción que tiene respecto al alumnado inmigrante, las que determinan en gran medida este tipo de relaciones y su integración en la clase. La práctica docente dentro del aula depende, en gran medida, de la voluntad y responsabilidad que éstos tienen respecto a los alumnos/as inmigrantes según consideren si es un alumnado capaz de alcanzar o no el éxito académico, al igual que con el resto de sus compañeros de aula.

#### d\_ Las relaciones Familia-Escuela

Las relaciones que se establecen entre las familias de los alumnos/as inmigrantes y los centros escolares es la gran asignatura pendiente del sistema educativo. En general todo el profesorado consultado se lamenta del escaso contacto que mantienen las familias inmigrantes con el centro escolar, así como su implicación en la educación de sus hijos e hijas. Este sentimiento es generalizado en todos los centros visitados, donde se considera la implicación de las familias en la escolarización de sus hijos/as como un elemento determinante de la integración social y escolar. No obstante, esta impresión hay que matizarla, ya que este distanciamiento es muy variable en función de los grupos de inmigrantes por un lado, y porque tampoco las familias autóctonas participan en la vida de los centros. Los inmigrantes, en este caso, actúan como en otras ocasiones, como un espejo que hace más visible un problema que ya se daba antes de su llegada a las aulas.

Las percepciones de los docentes respecto a los diversos grupos de inmigrantes son muy variables, pero por lo general el grado de participación e implicación en la escuela va disminuyendo conforme van pasando los cursos debido, en parte, al desánimo provocado si los resultados escolares de sus hijos e hijas no son buenos.

Diferentes estudios e investigaciones (Bueno y Belda, 2005; Garreta, 1994 y 2007; Colectivo Ioe, 1996; y Terrén y Carrasco, 2007) dan cuenta de las dificultades que presentan estas familias para establecer relaciones con el centro educativo. Generalmente se pueden distinguir cuatro grupos de dificultades en la comunicación escuela-familia. Un primer grupo de dificultades radica en las barreras lingüísticas tanto por parte de las familias inmigrantes que desconocen la lengua, como por la escasez de servicios de interpretación en las escuelas. El segundo vendría dado por las barreras socioeconómicas, puesto que la condición de inmigrante, y la consecuente vulnerabilidad laboral con unos horarios de trabajo eternos, unas condiciones de vida precarias o los bajos niveles educativos de los padres, les impide acudir a las citas o reuniones escolares para informarse del seguimiento escolar de sus hijos/as o de ayudarles en las tareas escolares en sus casas. El tercer grupo de dificultades responde a las barreras culturales, es decir, diferencias entre los sistemas escolares y sus experiencias previas de participación en los países de acogida, las diferentes concepciones que cada cultura tiene respecto a la escuela y el papel que esta desempeña en la educación de los hijos/as, y las diferencias entre valores familiares de la sociedad de acogida y los de la sociedad de origen. Por último, hay un cuarto grupo de dificultades constituidas por las barreras institucionales, es decir, no estar suficientemente informados sobre sus derechos y deberes para participar en la vida del centro, o por el desconocimiento por parte de los padres del funcionamiento y los requerimientos de los centros escolares, así como el recelo de algunos profesores/as de que las familias puedan opinar y tomar decisiones sobre la educación escolar o el hermetismo de algunos profesionales de traspasar las fronteras de la escuela.

Bien sea por unos motivos u otros, lo cierto es que la participación de las familias en general no es muy frecuente en la vida de los centros escolares. Se da la circunstancia que en los niveles educativos inferiores (Infantil, Primaria) la participación es más elevada que en la ESO o el Bachillerato. En muchas ocasiones, la nula implicación de las familias es ajena a las propias motivaciones de los padres. Una directora de un centro con un 81% de alumnado extranjero matriculado nos comentó que cuando citaba a los padres a una reunión para informarles sobre actividades que iban a realizar sus hijos o dar a conocer su evolución en la escuela, únicamente acudían tres o cuatro padres/madres a la cita. En una ocasión, cambió el horario de la reunión a una hora más avanzada de la tarde y acudieron 30 padres/ madres a la cita. Lo que indica que, a veces, son los mismos centros educativos los

que han de buscar estrategias que fomenten la participación e implicación de las familias, bien sea a través de la puesta en marcha de las Escuelas de Padres, de actividades complementarias, de foros de discusión, etc. Es decir, el que estas relaciones entre escuela-familia cambien implica a las dos partes, pero depende en mayor medida de la voluntad del profesorado que, tanto por sus conocimientos como por su implicación laboral, es quien debe tomar la iniciativa.

Incluso los mismos alumnos/as a lo que se les ha consultado, reconocen que sus padres no participan nunca en un 31,25%, que sólo participan algunas veces cuando les cita el tutor para dar las notas o para informar de algún hecho positivo o negativo de sus hijos e hijas (50%) y que participan bastantes veces (18,75%). Cuando les preguntamos si participan más que los padres de sus compañeros/as de clase, el 56,25% opinan que no hay diferencias respecto a sus compañeros de aula y un 37,25% apunta que participan menos que los padres de sus compañeros/as.

Uno de los factores condicionantes del rendimiento escolar de los hijos/as de inmigrantes así como de su vinculación en la integración escolar viene mediado por la propia familia. Como ya hemos visto, la implicación de la familia en la educación de sus hijos/as, en opinión de los docentes, es de suma importancia para la adecuada integración escolar de los mismos. Así pues, la influencia del entorno familiar en las condiciones de integración escolar de los menores de origen extranjero está mediada por diferentes variables, entre las que conviene destacar: las condiciones socioeconómicas y laborales de las familias, los niveles educativos alcanzados por sus progenitores, las expectativas que las familias depositan en la escuela respecto al futuro de sus hijos/as y las respuestas de los padres ante las experiencias escolares de sus hijos/as en el rendimiento escolar.

La respuesta ante el nivel socioeconómico de las familias inmigrantes es unánime al respecto. Prácticamente el 80% de los docentes consultados afirman que su alumnado procede de unos niveles socioeconómicos bajos o muy bajos. Los propios alumnos entrevistados opinan más o menos de la misma forma. Afirman que su situación en casa es en un 75% de nivel socioeconómico medio-bajo o bajo. Estas variables no sólo se limitan al proceso migratorio vivido por sus familias. Aunque es cierto que la migración implica por lo general un periodo de estrechez económica que repercute en las condiciones de vida y en la integración del menor en la escuela.

Si hacemos referencia al ámbito laboral, en la mayoría de casos las ocupaciones de los padres y las madres de los alumnos entrevistados son en sectores laborales precarios y con unas condiciones extremas, que se agravan cuando sólo uno de ellos trabaja (construcción, limpieza, agrario, sector servicios, etc.). Esto determina que los propios padres desatiendan las necesidades escolares de los menores y la dedicación y control sobre ellos.

En cambio, si atendemos al nivel educativo de los padres observamos

que en la mayoría de los casos entrevistados su nivel educativo es superior a lo que se piensa (mayor en los hombres que en las mujeres). Respecto a los padres más de la mitad han estado escolarizados hasta la Secundaria, y en algunos casos incluso han realizado estudios universitarios. Sólo un 22% ha estado escolarizado hasta Primaria. En cambio, respecto a las madres, el 50% tiene los estudios Primarios terminados, y el resto se combina entre las que han conseguido llegar hasta los estudios secundarios y en algunos casos los universitarios.

El nivel educativo es también determinante no sólo respecto a la ayuda y apoyo que le pueden proporcionar a sus hijos/as durante la escolarización, sino también en la comprensión de las claves culturales de la sociedad de acogida en general y de la cultura escolar en particular, así como en el grado de expectativas o ambición escolar respecto a ellos.

No obstante, preguntamos a los docentes sobre cómo han vivido las familias autóctonas la presencia de alumnado inmigrante en el centro. Es unánime a todo el personal docente que las reacciones de las familias autóctonas son de completa indiferencia, es decir ni facilita ni entorpece la integración. A esto hay que añadir que el contacto y las interacciones entre familias de alumnado autóctono e inmigrante son muy escasos, y en algunos casos se han generado actitudes y comportamientos discriminatorios respecto a la presencia de alumnado inmigrante en el centro. Es decir entre el personal docente, el 42%, opina que los comportamientos discriminatorios observados en el centro han sido producidos por los padres y madres del alumnado, mientras que solamente ha sido observado en el 28,57% por parte de los equipos directivos consultados. Estos comportamientos y actitudes radican en los prejuicios y estereotipos, que también se producen en otros ámbitos sociales, como el incremento de la delincuencia, los conflictos, la asignación de las ayudas u otros más sutiles como la huida o fuga del alumnado a otros centros o la disminución del nivel educativo en el centro. Se hace necesario fomentar y promover las relaciones entre todas las familias para evitar la generación de conflictos, ya que estas actitudes son modificables si en los consejos escolares y en las reuniones de aula se explican con buenos argumentos.

Por último nos gustaría remarcar, que en la mayoría de los centros se han adoptado medidas para informar a las familias sobre la normativa del centro y su funcionamiento, de las ayudas y becas que pueden solicitar, así como para facilitarles apoyo en la gestión de las solicitudes, etc. En algunos casos se ha traducido este material a las diversas lenguas de origen; otras veces la información se lleva a cabo a través de interpretes (alumnado u otra familia) y en otros casos la información no les llega porque o bien no saben interpretarla o bien no saben manejarse por los mecanismos burocráticos de la sociedad de acogida.

## A MODO DE SÍNTESIS

A lo largo de estas páginas, hemos tratado de poner de relieve aquellos factores o elementos del sistema educativo que de una u otra manera condicionan la integración escolar y social de los hijos e hijas de familias inmigrantes. Hemos querido desentrañar los rasgos específicos que presenta el alumnado de origen extranjero, así como los dispositivos institucionales puestos en marcha a la hora de arbitrar respuestas educativas de atención a la diversidad en los centros educativos de Valencia.

La dificultad de gestionar la diversidad multicultural presente en las escuelas no puede reducirse a las características propias del alumnado extranjero, sino que su éxito o fracaso escolar o las diversas trayectorias de incorporación a la sociedad viene determinada por la propia realidad de la institución escolar y las limitaciones de la Administración educativa, que ante la llegada de “nuevos escolares” de diversa procedencia no están dando las respuestas adecuadas a un fenómeno complejo, pero en absoluto nuevo para la educación, como es la diversidad de su alumnado.

La existencia de unas redes escolares claramente segregadas, con pocos recursos y poco preparadas para afrontar el reto de la interculturalidad, pone de manifiesto la necesidad de vertebrar medidas centradas no sólo para el alumnado extranjero, sino para todo el alumnado y profesorado del centro. Es decir, a parte de medidas específicas para atender al alumnado extranjero dadas sus propias especificidades, se deben poner en marcha actuaciones que refuercen los dispositivos pedagógicos de atención a la diversidad dirigidas a todo el alumnado.

Por otro lado, si queremos realmente unas escuelas interculturales e inclusivas, debemos romper las dinámicas discriminatorias que se pueden dar en la escolarización de determinados grupos, así como aquellas que se producen en los propios centros docentes. Como afirma Carbonell, F. (2005), uno de los principales déficits que presentan muchas de las propuestas de educación intercultural existentes es el reiterado olvido de los condicionantes sociopolíticos a las que están sujetas, ya que no analizan las dinámicas en juego ni los discursos explícitos e implícitos de legitimación de la desigualdad que utiliza el grupo cultural dominante. Educar para la igualdad, supone compartir los privilegios de los que se beneficia en exclusiva el grupo mayoritario, supone compartir el poder y a hacer auténtica y posible la igualdad de derechos y oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada. Así pues, la ciudadanía sólo se adquiere realmente cuando es reconocida en el día a día por el resto de los conciudadanos.

---



---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---



---

- \_ AGUADO, T. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Medird. CIDE
- \_ AJA, E.; CARBONELL, F; FUNES, J.; VILA, I.; y COLECTIVO Ioé (1999): *La immigració estrangera a Espanya: Els reptes educatius*. Fundació La Caixa. Colecció d'Estudis Socials nº 1. Barcelona.
- \_ ALEGRE CANOSA, M. A. (2002): "Escola, oci i joves d'origen magribí. Segones generacions de famílies immigrades i el sentit de la seva inserció social. El cas de Mataró", en *Papers nº 66*. pp115-248
- \_ (2007): "Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?", en *Revista de educación nº 345* pp61-82
- \_ APARICIO GÓMEZ, R. Y TORNOS CUBILLO, A. (2006): "**Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos**". Documentos del Observatorio permanente de la Inmigración. MTAS.
- \_ ARANGO, J. (2005): "**La inmigración en España: Demografía, Sociología y Economía**", en DEL AGUILA, R. (coord.) *Inmigración. Un desafío para España*. Madrid. Pablo Iglesias 247-273.
- \_ BÁRCENA, F. (1999), "La educación de la ciudadanía", en BÁRCENA, F, GIL, F y JOVE, G., *La escuela de la ciudadanía*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 157-184.
- \_ BARTOLOMÉ PINA, M. (2002), "Educar para una ciudadanía intercultural", en BARTOLOMÉ PINA, M. (Coord.), *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, Madrid, Nancea, 131-61.
- \_ BARTOLOMÉ PINA, M. (2006), "Educar en sociedades multiculturales. Entre la incertidumbre y la esperanza", en *Geografías del desorden. Migración, alteridad y nueva esfera social*, Universitat de Valencia, Cabildo de Fuerteventura y Gobierno de Aragón, 195-204.

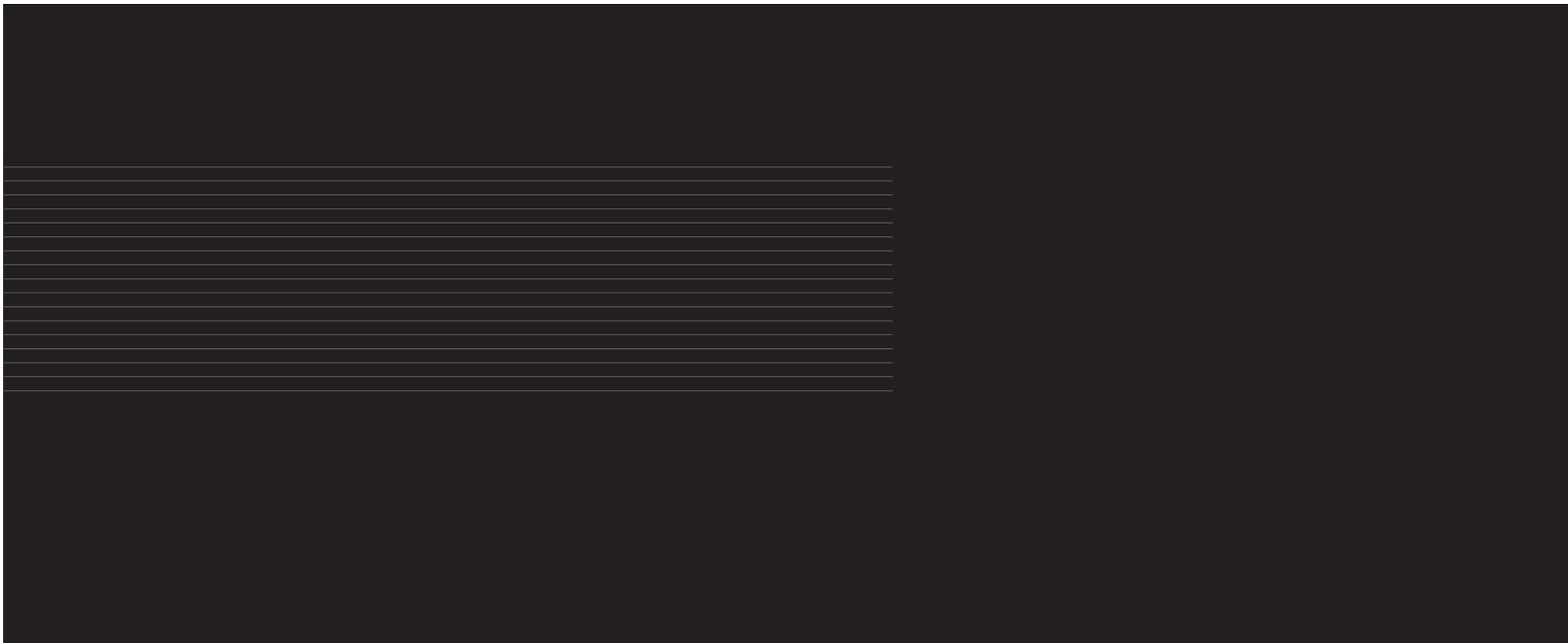
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2003), “Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario (“Ciudadanía y Educación”) 33-56.
- BATRES, C y DE PAZ, F. (2001): *Pupitres desiguales. Integrar o excluir: el actual dilema de la educación*. La Catarata. Madrid.
- BENITO, R. Y GONZÁLEZ, I. (2007): *Les desigualtats en l'accés escolar a Catalunya*. Col. Polítiques 59. Mediterrànea. Barcelona.
- BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Síntesis. Madrid.
- BLANCO PUGA, M<sup>a</sup>R. (2002): “Política educativa e inmigración: de las políticas a las prácticas”, en CLAVIJO, C y AGUIRRE, M. (eds), *Políticas sociales y Estado de Bienestar en España: Las Migraciones*. Fundación Hogar del Empleado, Informe 2002. Madrid, pp. 307-346.
- BUENO ABAD, J. R. Y BELDA IBÁÑES, J. F. (Dir.) (2005): *Familias inmigrantes en la escuela*. Valencia. Universidad de Valencia
- CACHÓN, L. (2003): “Inmigrantes jóvenes en España. Sistema educativo y mercado de trabajo”. INJUVE. Madrid.
- (2003): “Desafíos de la juventud inmigrante”, en *Revista de estudios de juventud*. INJUVE. Nº 60
- (2004): “Intervención social e inserción de jóvenes inmigrantes”, en *Revista de estudios de juventud*. INJUVE. nº 66
- CARBONELL I PARIS, F. (2005), *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*, Madrid, MEC, Ed. Catarata.
- CARBONELL, F. (1999): “Desigualtat social. Diversitat cultural y educació”, en *La immigració estrangera a Espanya: els erptes educatius*. Fundació La Caixa. Colecció d'Estudis Socials, Nº1.
- CARBONELL PERIS, R. (2006): *Las respuestas educativas en la Comunidad Valenciana*, en SENENT, J. M. Y VILLAR, P. (eds), *Miradas y encuentros entre dos orillas del Mediterráneo*. Valencia. Universidad de Valencia
- CIDE (2006): *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. MEC
- COMISIÓN EUROPEA (2004): “La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa”. Eurydice. Bruselas.
- DASSETTO, F. (1990): “Immigrations et nouveaux pluralismes. Une confrontation de sociétés”. De boeck-Wesmael. Bruselas.
- DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, UNESCO, Madrid, Santillana.
- DEPAEPE, M. & SIMON, F. (1995), “Is there any place for the history of education in the History of Education”, en *Paedagogica Historica*, XXX-1, 9-16.
- ESCAMEZ, J. (2002), “Educació Intercultural”, en CONILL, J. (Coord.), *Glossari per a una societat intercultural*, Valencia, Bancaixa, 130-37.
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2002), *La educación de la ciudadanía*, Madrid, CCS. ICCE.
- ESCOLANO BENITO, A. (dir.) (2006), *Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Rui Pérez.
- ESSOMBRA, M.A (2006): *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó. Barcelona.
- ESSOMBRA, M.A. (coord.) (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó. Barcelona.
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (2004), “La formación del profesorado para una educación intercultural”, *Bordón*, 56 (1) 95-115, Número monográfico del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Educación, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003): “La segunda generación ya está aquí”, en *Papeles de economía española*, nº98. pp. 238-261.
- (2007): “¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado”, en *Revista de educación*, nº 345. pp 157-181
- GARCÍA, I. (2002): “Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología”, en *Anduli nº 3* pp. 27-46.
- GARCÍA LÓPEZ, R. y MARTÍNEZ USARRALDE, M<sup>a</sup>. J. (2007), “La educación como respuesta: principios, objetivos y propuestas de futuro”, en LÓPEZ MARTÍN, R. (Coord.), *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse...*, Valencia, Universitat de València, 213-47.
- GARCÍA RAGA, L. (2007), *La convivencia como recurso educativo. Hacia el diseño de un Plan de Convivencia para los centros docentes de la Comunidad Valenciana*, Tesis Doctoral inédita, Universitat de València.
- GARCÍA RAGA, L. y LÓPEZ MARTÍN, R. (2004), “La convivencia escolar. Un instrumento en la búsqueda del equilibrio entre la construcción de la identidad y la gestión de la diversidad”, en *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*, Valencia, (CD, ISBN: 84-370-0149-8).
- (2007), “Mediación y sistema escolar. La convivencia como horizonte”, en LÓPEZ MARTÍN, R. (Coord.), *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse...*, Valencia, Universitat de València, 69-114.
- GARCÍA ROCA, J. (2002), “Integració”, en CONILL, J. (Coord.), *Glossari per a una societat intercultural*, Valencia, Bancaixa, 199-207.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001), *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata.
- HANNOUN, H. (1992): “Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural”. Eumo Editorial. Vic
- INFORME RACISMO (2006): “*Racismo, adolescencia e inmigración. Imágenes y experiencias del racismo en adolescentes y jóvenes*”. MTAS-FETE-UGT. Madrid
- JORDÁN GALDUF, J.M<sup>a</sup>. (2008), “Immigració i cohesió social”, en *Immigració, Emigració*, 9<sup>a</sup> Biental Martínez Guerricabéitia, Universitat de València, 22-30.
- LLORENT BEDMAR, V. y COBANO-DELGADO, V. (2006), “El alumnado inmigrante de los centros escolares europeos. Los casos de Alemania, Francia, Inglaterra, Suecia y España”, *Escuela Abierta*, 9, 41-62.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2000), *Fundamentos políticos de la educación social*, Madrid, Síntesis.
- (2001), *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*, Valencia, Universitat de València.
- (2007), “La participación de las familias en la escuela. Otro mundo es posible”, en *Familia y Escuela: un espacio para la convivencia*, Conselleria de Cultura, Educació i Esport, IVECE. (CD. ISBN: 978-84-482-4652-5).

- \_ LÓPEZ MARTÍN, R. y GARCÍA RAGA, L. (2006), "Convivir en la escuela. Una aproximación reflexiva a sus fundamentos pedagógicos", en *Revista Pedagogía y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá (Colombia), 24, 85-97.
- \_ MARTÍNEZ, M. y BUJONS, C. (Coords.) (2001), *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*, Barcelona, Ariel.
- \_ MARTUCCELLI, D. (2005), "Prólogo", en CARBONELL I PARIS, F., *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*, Madrid, MEC, Ed. Catarata, 9-12.
- \_ MAYORDOMO, A. (1988), *El aprendizaje cívico*, Ariel, Barcelona.
- \_ MASSOT LAFON, M. I. (2003): "Els joves que viuen entre cultures: un nou repte educatiu", en *Temps d'Educació* nº 27. pp85-104
- \_ MORÍN, E. (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- \_ MOYA ESCUDERO, M. (coord.) (2001): *Comentario sistemático a la Ley de Extranjería L. O. 4/2000 y L. O. 8/2000*. Comares. Granada.
- \_ PORTES, A. Y UMBAUT, G.: *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley, CA: University of California Press y Russell Sage Foundation.
- \_ (2006): "La asimilación segmentada sobre el terreno: la nueva segunda generación al inicio de la vida adulta", en *Migraciones*, nº 19 pp 7-58.
- \_ PUELLES BENITEZ, M. de (2006), *Problemas actuales de política educativa*, Madrid, Morata.
- \_ SARASON, S.B. (2003), *El predecible fracaso de las reformas educativas*, Barcelona, Octaedro.
- \_ SIGUAN, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Paidós. Barcelona.
- \_ SLOTERDIJK, P. (1994), *En el mismo barco. Ensayo sobre la hiperpolítica*, Madrid, Ediciones Siruela.
- \_ SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (S.E.P) (2004), "La educación en contextos Multiculturales": *Diversidad e Identidad*", *Ponencias XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia*.
- \_ SUÁREZ OROZCO, C. Y SUÁREZ OROZCO, M.M. (2003). "La infancia de la inmigración". Morata. Madrid.
- \_ TEDESCO, J.C. (1995), *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Anaya.
- \_ TENZER, N. (1992), *La sociedad despolitizada*, Barcelona, Paidós.
- \_ TERRÉN, E. (2004): *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. La Catarata. Madrid.
- \_ (2005): "¿Por qué se desprecia tanto la asimilación cultural? Algunas enseñanzas de la investigación sobre la integración de las segundas generaciones". Conferencia sociología de la Educación. Santander.
- \_ TORRES, F. (2002), "La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea", en DE LUCAS, J. y TORRES, F. (eds.), *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*, Madrid, Talasa Ediciones, 49-73.
- \_ (2005): "Els nous veïns a la ciutat", en *L'Espill* nº21 pp 92-101

## FUENTES ESTADÍSTICAS

- \_ Ajuntament de València. Anuari estadístic de la ciutat de València 2001
- \_ Ajuntament de València. Anuari estadístic de la ciutat de València 2002
- \_ Ajuntament de València. Anuari estadístic de la ciutat de València 2003
- \_ Ajuntament de València. Anuari estadístic de la ciutat de València 2004
- \_ Ajuntament de València. Anuari estadístic de la ciutat de València 2005
- \_ Ajuntament de València. Anuari estadístic de la ciutat de València 2006
- \_ Ajuntament de València. Població de nacionalitat estrangera a la ciutat de València 2004
- \_ Ajuntament de València. Població de nacionalitat estrangera a la ciutat de València 2005
- \_ Ajuntament de València. Població de nacionalitat estrangera a la ciutat de València 2006
- \_ Conselleria d'Educació. Servei d'Estudis i Estadístiques.
- \_ Radiografía de las migraciones en la Comunidad Valenciana. Junio 2007. CeiMigra. IVE.

# ANEXOS



# ANEXO 1

## TABLAS ESTADÍSTICAS DE ALUMNADO EXTRANJERO ESCOLARIZADO

**Tabla No. 1** DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA  
POR BARRIOS. CIUDAD DE VALENCIA. 2006

	POBLACIÓN TOTAL	POBLACIÓN EXTRANJERA	%EXTRANJEROS
<b>1. CIUTAT VELLA</b>			
1. LA SEU	2.731	358	13,1
2. LA XEREA	3.884	408	10,5
3. EL CARME	6.017	736	12,2
4. EL PILAR	3.986	666	16,7
5. EL MERCAT	3.263	497	15,2
6. SANT FRANCESC	5.665	502	8,9
<b>2. L'EIXAMPLE</b>			
1. RUSSAFA	25.599	4.485	17,5
2. EL PLA DEL REMEI	7.107	263	3,7
3. GRAN VIA	12.425	830	6,7
<b>3. EXTRAMURS</b>			
1. EL BOTÀNIC	6.526	853	13,1
2. LA ROQUETA	4.768	1.003	21,0
3. LA PETXINA	15.554	1.626	10,5
4. ARRANCAPINS	23.838	2.242	9,4
<b>4. CAMPANAR</b>			
1. CAMPANAR	12.448	1.158	9,3
2. LES TENDETES	5.715	909	15,9
3. EL CALVARI	5.270	1.035	19,6
4. SANT PAU	11.275	1.028	9,1

	POBLACIÓN TOTAL	POBLACIÓN EXTRANJERA	% EXTRANJEROS
<b>5. LA SAIDIA</b>			
1. MARXALENES	11.648	1.819	15,6
2. MORVEDRE	10.651	1.656	15,5
3. TRINITAT	8.410	1.264	15,0
4. TORMOS	9.135	1.401	15,3
5. SANT ANTONI	10.347	1.097	10,6
<b>6. EL PLA DEL REAL</b>			
1. EXPOSICIÓ	6.984	412	5,9
2. MESTALLA	15.014	1.769	11,8
3. JAUME ROIG	6.951	444	6,4
4. CIUTAT UNIVERSITÀRIA	2.667	185	6,9
<b>7. L'OLIVERETA</b>			
1. NOU MOLES	27.234	4.089	15,0
2. SOTERNES	5.212	724	13,9
3. TRES FORQUES	9.303	1.435	15,4
4. LA FONTSANTA	3.655	582	15,9
5. LA LLUM	5.177	501	9,7
<b>8. PATRAIX</b>			
1. PATRAIX	26.032	3.093	11,9
2. SANT ISIDRE	10.127	697	6,9
3. VARA DE QUART	11.176	700	6,3
4. SAFRANAR	8.691	476	5,5
5. FÀVARA	3.415	517	15,1
<b>9. JESÚS</b>			
1. LA RAIOSA	15.789	2.645	16,8
2. L'HORT DE SENABRE	17.740	1.732	9,8
3. LA CREU COBERTA	6.505	769	11,8
4. SANT MARCEL-LÍ	10.326	1.002	9,7
5. CAMÍ REAL	3.459	356	10,3
<b>10. QUATRE CARRERES</b>			
1. MONTOLIVET	20.135	3.240	16,1
2. EN CORTS	12.335	2.271	18,4
3. MALILLA	22.975	2.101	9,1
4. LA FONTETA SANT LLUÍS	3.073	380	12,4
5. NA ROVELLA	9.050	1.102	12,2
6. LA PUNTA	2.183	148	6,8
7. CIUTAT ARTS I LES CIÈNCIES	5.523	642	11,6

	POBLACIÓN TOTAL	POBLACIÓN EXTRANJERA	% EXTRANJEROS
<b>11. POBLATS MARÍTIMS</b>			
1. EL GRAU	9.513	1.418	14,9
2. EL CABANYAL-EL CANYAMELAR	20.769	1.990	9,6
3. LA MALVA-ROSA	14.216	1.260	8,9
4. BETERÓ	8.516	680	8,0
5. NATZARET	6.475	896	13,8
<b>12. CAMINS AL GRAU</b>			
1. AIORA	26.049	3.787	14,5
2. ALBORS	9.289	1.265	13,6
3. LA CREU DEL GRAU	15.137	2.411	15,9
4. CAMÍ FONDO	4.644	883	19,0
5. PENYA-ROJA	8.253	938	11,4
<b>13. ALGIRÓS</b>			
1. L'ILLA PERDUDA	9.718	748	7,7
2. CIUTAT JARDÍ	13.850	1.610	11,6
3. L'AMISTAT	8.151	1.485	18,2
4. LA BEGA BAIXA	6.352	517	8,1
5. LA CARRASCA	3.710	374	10,1
<b>14. BENIMACLET</b>			
1. BENIMACLET	25.171	3.510	13,9
2. CAMÍ DE VERA	5.891	355	6,0
<b>15. RASCANYA</b>			
1. ELS ORRIOLS	17.835	4.339	24,3
2. TORREFIEL	26.289	3.918	14,9
3. SANT LLORENÇ	7.736	503	6,5
<b>16. BENICALAP</b>			
1. BENICALAP	36.055	4.589	12,7
2. CIUTAT FALLERA	6.552	1.058	16,1
<b>17. POBLES DEL NORD</b>			
1. BENIFARAIG	945	28	3,0
2. POBLE NOU	1.049	179	17,1
3. CARPESA	1.254	70	5,6
4 I 5 C. DE BÀRCENA I MAUELLA	455	25	5,5
6. MASSARROJOS	1.628	80	4,9
7. BORBOTÓ	773	31	4,0

	POBLACIÓN TOTAL	POBLACIÓN EXTRANJERA	% EXTRANJEROS
<b>18. POBLES DE L'OEST</b>			
1. BENIMÀMET	13.074	1.429	10,9
2. BENIFERRI	767	81	10,6
<b>19. POBLES DEL SUD</b>			
1. EL FORN D'ALCEDO	1.362	95	7,0
2. EL CASTELLAR-L'OLIVERAL	7.027	349	5,0
3. PINEDO	2.514	136	5,4
4. EL SALER	1.527	144	9,4
5. EL PALMAR	782	14	1,8
6. EL PERELLONET	1.602	71	4,4
7. LA TORRE	5.067	641	12,7
8. FAITANAR	406	65	16,0

**Tabla No. 2 POBLACIÓN EXTRANJERA POR TRAMOS DE EDAD (0-19) AÑOS EN CADA DISTRITO MUNICIPAL. VALORES ABSOLUTOS 2006**

	TOTAL	0-4	5-9	10-14	15-19
<b>València</b>	<b>99.820</b>	<b>3.676</b>	<b>4.448</b>	<b>4.349</b>	<b>4.580</b>
1. CIUTAT VELLA	3.167	85	81	70	94
2. L'EIXAMPLE	5.578	168	219	189	220
3. EXTRAMURS	5.724	175	222	209	208
4. CAMPANAR	4.130	179	184	216	209
5. LA SAIDIA	7.237	277	352	353	319
6. EL PLA DEL REAL	2.810	78	96	96	127
7. L'OLIVERETA	7.331	295	365	374	363
8. PATRAIX	5.483	192	239	241	267
9. JESÚS	6.504	241	289	293	325
10. QUATRE CARRERES	9.884	380	462	458	483
11. POBLATS MARÍTIMS	6.244	242	267	264	288
12. CAMINS AL GRAU	9.284	381	388	392	427
13. ALGIRÓS	4.734	159	179	184	193
14. BENIMACLET	3.865	135	185	164	177
15. RASCANYA	8.760	338	483	415	432
16. BENICALAP	5.647	214	259	264	296
17. POBLES DEL NORD	413	22	17	25	16
18. POBLES DE L'OEST	1.510	57	79	58	69
19. POBLES DEL SUD	1.515	58	82	84	67

**Tabla No. 3** EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA MENOR  
DE 16 AÑOS EN LA CIUDAD DE VALENCIA. VALORES  
ABSOLUTOS Y PORCENTUALES 2001-2006

	2001		2002		2003		2004		2005		2006	
<b>VALENCIA</b>	<b>2.319</b>	<b>10,1</b>	<b>4.749</b>	<b>12,0</b>	<b>8.046</b>	<b>13,7</b>	<b>9.972</b>	<b>13,9</b>	<b>11.398</b>	<b>13,8</b>	<b>13.306</b>	<b>13,3</b>
1. CIUTAT VELLA	61	6,7	119	8,3	204	9,3	216	8,6	215	7,9	256	8,1
2. L'EIXAMPLE	122	7,4	306	10,2	522	12,3	576	11,8	570	11,3	611	11,0
3. EXTRAMURS	111	7,7	266	10,1	452	11,5	549	11,7	546	10,9	638	11,1
4. CAMPANAR	102	11,1	217	13,3	380	15,4	461	15,6	532	15,5	614	14,9
5. LA SAIDIA	181	9,6	387	11,6	691	14,3	849	15,0	919	14,9	1.032	14,3
6. EL PLA DEL REAL	96	10,4	174	11,3	258	12,1	279	11,6	294	11,3	292	10,4
7. L'OLIVERETA	174	12,1	327	13,5	570	14,9	738	15,4	895	15,8	1.105	15,1
8. PATRAIX	214	12,7	307	13,0	466	14,0	559	13,9	639	13,5	715	13,0
9. JESÚS	155	11,5	310	13,5	533	15,2	633	14,9	727	14,3	874	13,4
10. QUATRE CARRERES	228	9,8	495	12,1	808	13,9	979	14,1	1.168	14,6	1.393	14,1
11. POBLATS MARÍTIMS	113	9,1	239	11,1	452	13,3	571	13,6	703	13,5	823	13,2
12. CAMINS AL GRAU	214	10,4	440	12,2	701	13,2	901	13,5	1.036	13,4	1.247	13,4
13. ALGIRÓS	106	9,4	242	11,9	363	12,0	430	12,0	474	11,9	556	11,7
14. BENIMACLET	131	12,7	232	13,3	370	14,7	439	14,4	475	14,1	510	13,2
15. RASCANYA	129	9,2	321	12,6	631	15,6	947	16,9	1.140	16,2	1.325	15,1
16. BENICALAP	102	11,4	214	12,9	417	16,2	526	15,3	680	15,6	808	14,3
17. POBLES DEL NORD	80	13,6	153	14,2	228	14,3	45	17,6	57	17,6	66	16,0
18. POBLES DE L'OEST							127	14,5	151	13,3	209	13,8
19. POBLES DEL SUD							147	15,1	177	15,0	232	15,3

**Tabla No. 4 CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS POR DISTRITOS Y NIVELES EDUCATIVOS. CURSO 2005/2006**

DISTRITOS	EDUC. INFANTIL		PRIMARIA		ESO		% PÚBLICOS	% PÚBLICOS	% PÚBLICOS
	PÚBLICO	CONC./PRIV.	PÚBLICO	CONC./PRIV.	PÚBLICO	CONC./PRIV.	EN INFANTIL	EN PRIMAR.	EN ESO
1. CIUTAT VELLA	1	3	1	4	2	4	25,00	20,00	33,33
2. L'EIXAMPLE	2	13	2	6	2	6	13,33	25,00	25,00
3. EXTRAMURS	3	16	3	5	1	6	15,79	37,50	14,29
4. CAMPANAR	4	7	3	6	2	5	36,36	33,33	28,57
5. LA SAÏDLA	5	12	5	8	2	8	29,41	38,46	20,00
6. EL PLA DEL REAL	3	7	2	4	0	5	30,00	33,33	0,00
7. L'OLIVERETA	7	10	7	7	3	7	41,18	50,00	30,00
8. PATRAIX	8	10	8	2	5	2	44,44	80,00	71,43
9. JESÚS	6	7	6	5	4	5	46,15	54,55	44,44
10. QUATRE CARRERES	7	12	8	6	4	6	36,84	57,14	40,00
11. POBLATS MARÍTIMS	11	7	11	7	4	7	61,11	61,11	36,36
12. CAMINS AL GRAU	8	9	7	5	3	5	47,06	58,33	37,50
13. ALGIRÓS	6	7	6	1	5	1	46,15	85,71	83,33
14. BENIMACLET	2	6	2	2	2	2	25,00	50,00	50,00
15. RASCANYA	6	6	6	3	3	3	50,00	66,67	50,00
16. BENICALAP	3	8	3	4	0	3	27,27	42,86	0,00
17. POBLES DEL NORD	2	0	2	0	0	0	100,00	100,00	0,00
18. POBLES DE L'OEST	2	3	2	1	4	1	40,00	66,67	80,00
19. POBLES DEL SUD	8	2	6	1	2	1	80,00	85,71	66,67
<b>TOTAL</b>	<b>94</b>	<b>145</b>	<b>90</b>	<b>77</b>	<b>48</b>	<b>77</b>	<b>39,33</b>	<b>53,89</b>	<b>38,40</b>

**Tabla No. 5 CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS POR DISTRITOS Y NIVELES EDUCATIVOS. CURSO 2005/2006**

	BACHILLERATO		CFGM		CFGs		%PÚBLICOS. EN BACHILL	%PÚBLICOS EN CFGM	%PÚBLICOS EN CFGS
	PÚBLICO	CONC./PRIV.	PÚBLICO	CONC./PRIV.	PÚBLICO	CONC./PRIV.			
1. CIUTAT VELLA	2	2	0	5	0	2	50,00	0,00	0,00
2. L'EIXAMPLE	2	4	1	8	1	3	33,33	11,11	25,00
3. EXTRAMURS	1	5	1	5	1	6	16,67	16,67	14,29
4. CAMPANAR	2	2	1	1	1	1	50,00	50,00	50,00
5. LA SAÏDLA	2	2	0	1	1	3	50,00	0,00	25,00
6. EL PLA DEL REAL	0	5	0	1	0	3	0,00	0,00	0,00
7. L'OLIVERETA	4	3	1	0	2	0	57,14	100,00	100,00
8. PATRAIX	2	0	0	1	1	0	100,00	0,00	100,00
9. JESÚS	1	0	1	0	1	0	100,00	100,00	100,00
10. QUATRE CARRERES	3	2	2	1	3	0	60,00	66,67	100,00
11. POBLATS MARÍTIMS	2	1	1	0	1	0	66,67	100,00	100,00
12. CAMINS AL GRAU	2	1	1	2	1	1	66,67	33,33	50,00
13. ALGIRÓS	4	0	2	0	2	0	100,00	100,00	100,00
14. BENIMACLET	1	0	0	0	0	0	100,00	0,00	0,00
15. RASCANYA	3	1	0	1	0	0	75,00	0,00	0,00
16. BENICALAP	0	1	0	2	0	1	0,00	0,00	0,00
17. POBLES DEL NORD	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0,00
18. POBLES DE L'OEST	2	0	2	0	2	0	100,00	100,00	100,00
19. POBLES DEL SUD	2	0	0	0	0	0	100,00	0,00	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>29</b>	<b>13</b>	<b>28</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>54,69</b>	<b>31,71</b>	<b>45,95</b>

	2000/2001			2001/2002			2002/2003			2003/2004			2004/2005			2005/2006		
	TOTAL ALUMNADO	ALUMNADO EXTRANJERO	%															
PRIMARIA	36.541	870	2,38	37.769	1.600	4,24	38.767	2.779	7,17	39.137	3.667	9,37	38.064	3.953	10,39	38.393	4.606	12,00
ESO	29.576	505	1,71	28.461	875	3,07	28.384	1.678	5,91	27.642	2.463	8,91	28.588	2.650	9,27	28.585	2.948	10,31
BACHILLERATO	7.040	61	0,87	11.685	178	1,52	11.503	282	2,45	11.464	448	3,91	11.494	467	4,06	10.858	552	5,08
CFGM	3.162	44	1,39	4.495	55	1,22	5.110	130	2,54	5.151	200	3,88	5.227	297	5,68	5.320	390	7,33
CFGs	3.989	43	1,08	5.087	94	1,85	6.335	231	3,65	6.847	302	4,41	6.603	374	5,66	6.335	458	7,23
PGS	0	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	156	8	5,13	154	15	9,74
<b>TOTAL</b>	<b>80.308</b>	<b>1.523</b>	<b>1,90</b>	<b>87.497</b>	<b>2.802</b>	<b>3,20</b>	<b>90.099</b>	<b>5.100</b>	<b>5,66</b>	<b>90.241</b>	<b>7.080</b>	<b>7,85</b>	<b>90.132</b>	<b>7.749</b>	<b>8,60</b>	<b>89.645</b>	<b>8.969</b>	<b>10,01</b>

**Tabla No. 6** DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO TOTAL Y EXTRANJERO SEGÚN TIPO DE CENTRO. VALORES ABSOLUTOS

	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS CONCERTADOS		CENTROS PRIVADOS		TOTAL	% EXTRANJEROS	
	TOTAL	EXTRANJEROS	TOTAL	EXTRANJEROS	TOTAL	EXTRANJEROS		TOTAL ALUMNADO	SOBRE EL EXTRANJERO
2000/2001	36535	961	43310	552	463	10	80308	1523	1,90
2001/2002	40402	1708	46239	1079	856	15	87497	2802	3,20
2002/2003	43049	3350	45955	1729	1095	21	90099	5100	5,66
2003/2004	43399	4691	45690	2363	1152	26	90241	7080	7,85
2004/2005	43330	5270	45671	2457	1131	22	90132	7749	8,60
2005/2006	42820	6014	45765	2935	1060	20	89645	8969	10,01

**Tabla No. 7** EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN AFRICANO POR NIVELES EDUCATIVOS. INCREMENTOS PORCENTUALES Y ABSOLUTOS. 2000/2001-2005/2006

ÁFRICA	PRIMARIA	ESO	BACHILLERATO	CFGM	CFGS	PGS	TOTAL	CRECIMIENTO INTERANUAL Y TOTAL DE LA POBLACIÓN AFRICANA	
								ABSOLUTO	PORCENTUAL
2000/2001	134	75	9	17	9		244		
2001/2002	141	91	18	15	15		280	36	14,75
2002/2003	158	134	32	22	56		402	122	43,57
2003/2004	196	175	39	33	66		509	107	26,62
2004/2005	200	162	34	31	67	1	495	-14	-2,75
2005/2006	214	171	34	35	65	3	522	27	5,45
TOTAL	1043	808	166	153	278	4	2452	278	113,93

**Tabla No. 8** EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN LATINO AMERICANO POR NIVELES EDUCATIVOS. INCREMENTOS PORCENTUALES Y ABSOLUTOS. 2000/2001-2005/2006

AMÉRICA CENTRAL/SUR	PRIMARIA	ESO	BACHILLERATO	CFGM	CFGS	PGS	TOTAL	CRECIMIENTO INTERANUAL Y TOTAL DE LA POBLACIÓN AMERICANA	
								ABSOLUTO	PORCENTUAL
2000/2001	458	259	37	16	21		791		
2001/2002	1089	569	112	35	54		1859	1068	135,02
2002/2003	2129	1200	174	77	134		3714	1855	99,78
2003/2004	2854	1780	260	124	177		5195	1481	39,88
2004/2005	2982	1821	280	212	230	5	5530	335	6,45
2005/2006	3478	2050	346	287	276	11	6448	918	16,60
TOTAL	12990	7679	1209	751	892	16	23537	5657	715,17

**Tabla No. 9** EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN ASIÁTICO  
POR NIVELES EDUCATIVOS. INCREMENTOS  
PORCENTUALES Y ABSOLUTOS. 2000/2001-2005/2006

ASIA	PRIMARIA	ESO	BACHILLERATO	CFGM	CFGS	PGS	TOTAL	CRECIMIENTO INTERANUAL Y TOTAL DE LA POBLACIÓN ASIÁTICA	
								ABSOLUTO	PORCENTUAL
2000/2001	91	73	4	1	3		172		
2001/2002	112	86	9	0	4		211	39	22,67
2002/2003	135	115	11	5	7		273	62	29,38
2003/2004	151	178	27	5	8		369	96	35,16
2004/2005	200	235	25	4	13	0	477	108	29,27
2005/2006	230	247	31	8	19	0	535	58	12,16
<b>TOTAL</b>	<b>919</b>	<b>934</b>	<b>107</b>	<b>23</b>	<b>54</b>	<b>0</b>	<b>2037</b>	<b>363</b>	<b>211,05</b>

**Tabla No. 10** EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN EUROPEO  
(UE 25) POR NIVELES EDUCATIVOS. INCREMENTOS  
PORCENTUALES Y ABSOLUTOS. 2000/2001- 2005/2006

UE 25	PRIMARIA	ESO	BACHILLERATO	CFGM	CFGS	PGS	TOTAL	CRECIMIENTO INTERANUAL Y TOTAL DE LA POBLACIÓN DE LA UE	
								ABSOLUTO	PORCENTUAL
2000/2001	88	44	5	8	7		152		
2001/2002	88	45	16	3	14		166	14	9,21
2002/2003	117	52	17	13	21		220	54	32,53
2003/2004	143	98	47	13	27		328	108	49,09
2004/2005	187	136	50	21	38	2	434	106	32,32
2005/2006	218	160	47	27	58	0	510	76	17,51
<b>TOTAL</b>	<b>841</b>	<b>535</b>	<b>182</b>	<b>85</b>	<b>165</b>	<b>2</b>	<b>1810</b>	<b>358</b>	<b>235,53</b>

**Tabla No. 11** EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN EUROPEO  
(RESTO DE EUROPA) POR NIVELES EDUCATIVOS.  
INCREMENTOS PORCENTUALES Y ABSOLUTOS.  
2000/2001- 2005/2006

RESTO EUROPA	PRIMARIA	ESO	BACHILLERATO	CFGM	CFGS	PGS	TOTAL	CRECIMIENTO INTERANUAL Y TOTAL DE LA POBLACIÓN RESTO EUROPA	
								ABSOLUTO	PORCENTUAL
2000/2001	86	39	3	1	3		132		
2001/2002	150	77	8	2	6		243	111	84,09
2002/2003	221	174	34	11	13		453	210	86,42
2003/2004	302	223	66	22	24		637	184	40,62
2004/2005	360	288	69	25	24	0	766	129	20,25
2005/2006	441	311	89	30	39	1	911	145	18,93
<b>TOTAL</b>	<b>1560</b>	<b>1112</b>	<b>269</b>	<b>91</b>	<b>109</b>	<b>1</b>	<b>3142</b>	<b>779</b>	<b>590,15</b>

**Tabla No. 12** PORCENTAJES DE ALUMNOS EXTRANJEROS EN LOS DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS SOBRE EL TOTAL. 2005/2006

NIVEL	TOTAL ALUMNADO	ALUMNADO EXTRANJERO	% ALUMNADO EXTRANJERO SOBRE EL TOTAL
INFANTIL	23.557	1380	5,86
PRIMARIA	38.393	4.606	12,00
ESO	28.585	2.948	10,31
BACHILLERATO	10.858	552	5,08
CFGM	5.320	390	7,33
CFGS	6.335	458	7,23
PGS	154	15	9,74
<b>TOTAL</b>	<b>113.202</b>	<b>10.349</b>	<b>9,14</b>

**Tabla No. 13** DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR NIVELES EDUCATIVOS Y SEXO. 2005/2006

NIVEL	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	% MUJERES
INFANTIL	1380	673	707	51,2
PRIMARIA	4.606	2325	2281	49,5
ESO	2.948	1455	1493	50,6
BACHILLERATO	552	205	347	62,8
CFGM	390	155	235	60,2
CFGS	458	165	293	63,9
PGS	15	8	7	46,6
<b>TOTAL</b>	<b>10.349</b>	<b>4986</b>	<b>5363</b>	<b>51,8</b>

**Tabla No. 14** DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO TOTAL Y EXTRANJERO SEGÚN TIPO DE CENTRO. VALORES ABSOLUTOS 2005/2006

NIVEL	DSTRIBUCIÓN TOTAL ALUMNOS			DSTRIBUCIÓN ALUMNOS EXTRANJEROS		
	TOTAL ALUMNADO	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIV/CONCER	ALUMNADO EXTRANJERO	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIV/CONCER
INFANTIL	23.557	9196	14361	1380	947	433
PRIMARIA	38.393	16778	21615	4606	3155	1451
ESO	28.585	12239	16346	2948	1858	1090
BACHILLERATO	10.858	6627	4231	552	468	84
CFGM	5.320	2593	2727	390	191	199
CFGS	6.335	4514	1821	458	333	125
PGS	154	69	85	15	9	6
<b>TOTAL</b>	<b>113.202</b>	<b>52016</b>	<b>61186</b>	<b>10349</b>	<b>6961</b>	<b>3388</b>

**Tabla No. 15** *DISTRIBUCIÓN ALUMNADO TOTAL Y EXTRANJERO  
SEGÚN TIPO DE CENTRO. VALORES PORCENTUALES.  
2005/2006*

NIVEL	DISTRIBUCIÓN TOTAL ALUMNOS			DISTRIBUCIÓN ALUMNOS EXTRANJEROS		
	TOTAL ALUMNADO	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIV/CONCER	ALUMNADO EXTRANJERO	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIV/CONCER
INFANTIL	23557	39,04	60,96	1380	68,62	31,38
PRIMARIA	38393	43,70	56,30	4606	68,50	31,50
ESO	28585	42,82	57,18	2948	63,03	36,97
BACHILLERATO	10858	61,03	38,97	552	84,78	15,22
CFGM	5320	48,74	51,26	390	48,97	51,03
CFGS	6335	71,25	28,75	458	72,71	27,29
PGS	154	44,81	55,19	15	60,00	40,00
<b>TOTAL</b>	<b>113202</b>	<b>45,95</b>	<b>54,05</b>	<b>10349</b>	<b>67,26</b>	<b>32,74</b>

**Tabla No. 16** DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN CONTINENTE O SUBCONTINENTE DE PROCEDENCIA

NIVEL	TIPO CENTRO	ÁFRICA	AMÉRICA DEL NORTE	AMÉRICA CENTRO/SUR	ASIA	UE 25	RESTO EUROPA	OTROS	TOTAL
INFANTIL	<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>0</b>	<b>864</b>	<b>114</b>	<b>252</b>	<b>0</b>	<b>57</b>	<b>1380</b>
	PÚBLICOS								947
	CONC./ PRIV.								433
	<b>PORCENTAJE</b>	<b>6,7</b>	<b>0</b>	<b>62,6</b>	<b>8,2</b>	<b>18,2</b>	<b>0</b>	<b>4,1</b>	<b>100</b>
PRIMARIA	PÚBLICOS	161	11	2376	139	143	317	8	3155
	CONC./ PRIV.	53	6	1102	91	75	124	0	1451
	<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>17</b>	<b>3478</b>	<b>230</b>	<b>218</b>	<b>441</b>	<b>8</b>	<b>4606</b>
	<b>PORCENTAJE</b>	<b>4,65</b>	<b>0,37</b>	<b>75,51</b>	<b>4,99</b>	<b>4,73</b>	<b>9,57</b>	<b>0,17</b>	<b>100,00</b>
ESO	PÚBLICOS	94	5	1294	162	85	218	0	1858
	CONC./ PRIV.	77	4	756	85	75	93	0	1090
	<b>TOTAL</b>	<b>171</b>	<b>9</b>	<b>2050</b>	<b>247</b>	<b>160</b>	<b>311</b>	<b>0</b>	<b>2948</b>
	<b>PORCENTAJE</b>	<b>5,80</b>	<b>0,31</b>	<b>69,54</b>	<b>8,38</b>	<b>5,43</b>	<b>10,55</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>
BACHILLERATO	PÚBLICOS	34	2	290	26	41	75	0	468
	CONC./ PRIV.	0	3	56	5	6	14	0	84
	<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>5</b>	<b>346</b>	<b>31</b>	<b>47</b>	<b>89</b>	<b>0</b>	<b>552</b>
	<b>PORCENTAJE</b>	<b>6,16</b>	<b>0,91</b>	<b>62,68</b>	<b>5,62</b>	<b>8,51</b>	<b>16,12</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>
CFGM	PÚBLICOS	18	0	136	7	11	18	1	191
	CONC./ PRIV.	17	2	151	1	16	12	0	199
	<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>2</b>	<b>287</b>	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>1</b>	<b>390</b>
	<b>PORCENTAJE</b>	<b>8,97</b>	<b>0,51</b>	<b>73,59</b>	<b>2,05</b>	<b>6,92</b>	<b>7,69</b>	<b>0,26</b>	<b>100,00</b>
CFGS	PÚBLICOS	54	0	193	15	44	26	1	333
	CONC./ PRIV.	11	0	83	4	14	13	0	125
	<b>TOTAL</b>	<b>65</b>	<b>0</b>	<b>276</b>	<b>19</b>	<b>58</b>	<b>39</b>	<b>1</b>	<b>458</b>
	<b>PORCENTAJE</b>	<b>14,19</b>	<b>0,00</b>	<b>60,26</b>	<b>4,15</b>	<b>12,66</b>	<b>8,52</b>	<b>0,22</b>	<b>100,00</b>
PGS	PÚBLICOS	2	0	7	0	0	0	0	9
	CONC./ PRIV.	1	0	4	0	0	1	0	6
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>15</b>
	<b>PORCENTAJE</b>	<b>20,00</b>	<b>0,00</b>	<b>73,33</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>6,67</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>
<b>TOTAL ALUM. (VALS. ABS.)</b>		<b>615</b>	<b>33</b>	<b>7312</b>	<b>649</b>	<b>762</b>	<b>911</b>	<b>67</b>	<b>10349</b>
<b>TOTAL ALUM. (VALS. PORC.)</b>		<b>5,94</b>	<b>0,32</b>	<b>70,65</b>	<b>6,27</b>	<b>7,36</b>	<b>8,80</b>	<b>0,65</b>	<b>100,00</b>

**Tabla No. 17** ALUMNADO EXTRANJERO EN EDUCACIÓN INFANTIL  
POR DISTRITOS, SEXO, TITULARIDAD DE CENTRO Y  
ÁREA GEOGRÁFICA. 2005/2006

	SEXO		TITULARIDAD CENTRO		CONTINENTE NACIONALITAT					
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	PÚBLICO	PRIVADO	AMÉRICA DEL SUR	EUROPA	ÁFRICA	ASIA	OTROS
<b>INFANTIL</b>	<b>1.380</b>	<b>673</b>	<b>707</b>	<b>947</b>	<b>433</b>	<b>864</b>	<b>252</b>	<b>93</b>	<b>114</b>	<b>57</b>
1. CIUTAT VELLA	4	2	2	0	4	1	2	0	1	0
2. L'EIXAMPLE	77	32	45	28	49	54	6	4	12	1
3. EXTRAMURS	92	46	46	67	25	63	12	7	6	4
4. CAMPANAR	64	35	29	41	23	34	16	4	6	4
5. LA SAÏDIA	111	50	61	70	41	83	17	6	4	1
6. EL PLA DEL REAL	23	10	13	17	6	10	7	1	3	2
7. L'OLIVERETA	153	73	80	88	65	93	32	9	15	4
8. PATRAIX	75	45	30	58	17	40	18	0	15	2
9. JESÚS	86	41	45	69	17	50	17	9	5	5
10. QUATRE CARRERES	97	45	52	71	26	63	16	5	10	3
11. POBLATS MARÍTIMS	92	41	51	71	21	50	26	6	4	6
12. CAMINS AL GRAU	96	53	43	82	14	56	23	8	6	3
13. ALGIRÓS	90	42	48	36	54	53	17	5	8	7
14. BENIMACLET	51	29	22	50	1	29	7	5	5	5
15. RASCANYA	132	69	63	98	34	95	10	13	9	5
16. BENICALAP	87	42	45	66	21	67	7	7	3	3
17. POBLES DEL NORD	2	2	0	2	0	0	1	1	0	0
18. POBLES DE L'OEST	31	11	20	16	15	17	11	1	1	1
19. POBLES DEL SUD	17	5	12	17	0	6	7	2	1	1

**Tabla No. 18** ALUMNADO EXTRANJERO EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
POR DISTRITOS, SEXO, TITULARIDAD DE CENTRO Y  
ÁREA GEOGRÁFICA. 2005/2006

	SEXO		TITULARIDAD CENTRE		CONTINENTE NACIONALITAT					
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	PÚBLICO	PRIVADO	AMÉRICA DEL SUR	EUROPA	ÁFRICA	ÀSIA	OTROS
<b>PRIMARIA</b>	<b>4.606</b>	<b>2.325</b>	<b>2.281</b>	<b>3.155</b>	<b>1.451</b>	<b>3.359</b>	<b>656</b>	<b>144</b>	<b>261</b>	<b>186</b>
1. CIUTAT VELLA	55	36	19	0	55	25	18	2	5	5
2. L'EIXAMPLE	289	141	148	129	160	206	37	0	36	10
3. EXTRAMURS	259	112	147	211	48	201	29	7	13	9
4. CAMPANAR	253	130	123	107	146	184	42	4	14	9
5. LA SAÏDIA	438	221	217	268	170	354	45	7	16	16
6. EL PLA DEL REAL	93	41	52	84	9	64	18	0	3	8
7. L'OLIVERETA	445	236	209	280	165	355	52	9	19	10
8. PATRAIX	194	91	103	176	18	135	35	4	13	7
9. JESÚS	317	159	158	183	134	224	46	16	22	9
10. QUATRE CARRERES	375	175	200	267	108	248	51	30	30	16
11. POBLATS MARÍTIMS	266	122	144	200	66	152	60	10	17	27
12. CAMINS AL GRAU	343	183	160	260	83	245	49	9	18	22
13. ALGIRÓS	238	127	111	163	75	165	38	6	19	10
14. BENIMACLET	123	62	61	119	4	85	16	5	10	7
15. RASCANYA	493	269	224	378	115	419	40	14	14	6
16. BENICALAP	240	116	124	168	72	191	23	13	8	5
17. POBLES DEL NORD	7	5	2	7	0	6	0	0	0	1
18. POBLES DE L'OEST	67	38	29	44	23	37	20	6	2	2
19. POBLES DEL SUD	111	61	50	111	0	63	37	2	2	7

**Tabla No. 19** ALUMNADO EXTRANJERO EN EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA POR DISTRITOS,  
SEXO, TITULARIDAD DE CENTRO Y  
ÁREA GEOGRÁFICA. 2005/2006

	TOTAL	SEXO		TITULARIDAD CENTRO		CONTINENTE NACIONALITAT				
		HOMBRES	MUJERES	PÚBLICO	PRIVADO	AMÉRICA DEL SUR	EUROPA	ÁFRICA	ÁSIA	OTROS
<b>ESO</b>	<b>2.885</b>	<b>1.422</b>	<b>1.463</b>	<b>1.846</b>	<b>1.039</b>	<b>1.907</b>	<b>462</b>	<b>118</b>	<b>255</b>	<b>143</b>
1. CIUTAT VELLA	127	69	58	97	30	77	33	2	10	5
2. L'EIXAMPLE	219	104	115	149	70	152	25	4	30	8
3. EXTRAMURS	173	79	94	94	79	112	29	4	21	7
4. CAMPANAR	220	121	99	123	97	142	42	9	16	11
5. LA SAÏDLA	307	140	167	143	164	206	50	8	20	23
6. EL PLA DEL REAL	43	11	32	0	43	34	4	1	2	2
7. L'OLIVERETA	239	111	128	140	99	172	27	10	23	7
8. PATRALX	141	72	69	123	18	98	24	5	8	6
9. JESÚS	175	85	90	115	60	113	24	11	14	13
10. QUATRE CARRERES	228	107	121	154	74	129	40	22	26	11
11. POBLATS MARÍTIMS	103	44	59	28	75	60	17	5	15	6
12. CAMINS AL GRAU	215	115	100	122	93	135	48	8	18	6
13. ALGIRÓS	239	123	116	222	17	155	35	4	29	16
14. BENIMACLET	85	56	29	75	10	55	16	1	9	4
15. RASCANYA	253	122	131	200	53	187	23	21	12	10
16. BENICALAP	50	21	29	0	50	36	5	3	1	5
17. POBLES DEL NORD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18. POBLES DE L'OEST	36	24	12	32	4	30	5	0	0	1
19. POBLES DEL SUD	32	18	14	29	3	14	15	0	1	2

**Tabla No. 20** ALUMNADO EXTRANJERO TOTAL (INFANTIL,  
PRIMARIA, ESO) POR DISTRITOS, SEXO, TITULARIDAD  
DE CENTRO Y ÁREA GEOGRÁFICA. 2005/2006

	TOTAL	SEXO		TITULARIDAD CENTRO		CONTINENTE NACIONALITAT				
		HOMBRES	MUJERES	PÚBLICO	PRIVADO	AMÉRICA DEL SUR	EUROPA	ÁFRICA	ASIA	OTROS
1. CIUTAT VELLA	186	107	79	97	89	103	53	4	16	10
2. L'EIXAMPLE	585	277	308	306	279	412	68	8	78	19
3. EXTRAMURS	524	237	287	372	152	376	70	18	40	20
4. CAMPANAR	537	286	251	271	266	360	100	17	36	24
5. LA SAÏDLA	856	411	445	481	375	643	112	21	40	40
6. EL PLA DEL REAL	159	62	97	101	58	108	29	2	8	12
7. L'OLIVERETA	837	420	417	508	329	620	111	28	57	21
8. PATRAIX	410	208	202	357	53	273	77	9	36	15
9. JESÚS	578	285	293	367	211	387	87	36	41	27
10. QUATRE CARRERES	700	327	373	492	208	440	107	57	66	30
11. POBLATS MARÍTIMS	461	207	254	299	162	262	103	21	36	39
12. CAMINS AL GRAU	654	351	303	464	190	436	120	25	42	31
13. ALGIRÓS	567	292	275	421	146	373	90	15	56	33
14. BENIMACLET	259	147	112	244	15	169	39	11	24	16
15. RASCANYA	878	460	418	676	202	701	73	48	35	21
16. BENICALAP	377	179	198	234	143	294	35	23	12	13
17. POBLES DEL NORD	9	7	2	9	0	6	1	1	0	1
18. POBLES DE L'OEST	134	73	61	92	42	84	36	7	3	4
19. POBLES DEL SUD	160	84	76	157	3	83	59	4	4	10
<b>TOTAL</b>	<b>8.871</b>	<b>4.420</b>	<b>4.451</b>	<b>5.948</b>	<b>2.923</b>	<b>6.130</b>	<b>1.370</b>	<b>355</b>	<b>630</b>	<b>386</b>

**Tabla No. 21** PORCENTAJE DE ALUMNADO EXTRANJERO SOBRE EL TOTAL EN CADA DISTRITO MUNICIPAL. 2005/2006

INFANTIL + PRIMARIA + ESO

DISTRITOS	TOTAL ALUMNOS	ALUMNOS EXTRANJERO	% EXTRANJERO SOBRE EL TOTAL
1. CIUTAT VELLA	2.633	186	7,06
2. L'EIXAMPLE	5.823	585	10,05
3. EXTRAMURS	6.915	524	7,58
4. CAMPANAR	5.119	537	10,49
5. LA SAÏDIA	7.992	856	10,71
6. EL PLA DEL REAL	4.864	159	3,27
7. L'OLIVERETA	7.052	837	11,87
8. PATRAIX	5.395	410	7,60
9. JESÚS	4.844	578	11,93
10. QUATRE CARRERES	7.123	700	9,83
11. POBLATS MARÍTIMS	6.157	461	7,49
12. CAMINS AL GRAU	6.815	654	9,60
13. ALGIRÓS	4.211	567	13,46
14. BENIMACLET	2.964	259	8,74
15. RASCANYA	4.954	878	17,72
16. BENICALAP	3.105	377	12,14
17. POBLES DEL NORD	439	9	2,05
18. POBLES DE L'OEST	1.736	134	7,72
19. POBLES DEL SUD	2.405	160	6,65
<b>TOTAL</b>	<b>90.546</b>	<b>8.871</b>	<b>9,80</b>

**Tabla No. 22** PESO PORCENTUAL EN CADA DISTRITO EN LA RECEPCIÓN DE ALUMNADO EXTRANJERO DE SOBRE EL TOTAL DE ALUMNADO EXTRANJERO ESCOLARIZADOS EN VALENCIA 2005/2006

INFANTIL + PRIMARIA + ESO

DISTRITOS	ALUMNOS EXTRANJERO	% EXTRANJERO SOBRE EL TOTAL
1. CIUTAT VELLA	186	2,10
2. L'EIXAMPLE	585	6,59
3. EXTRAMURS	524	5,91
4. CAMPANAR	537	6,05
5. LA SAÏDIA	856	9,65
6. EL PLA DEL REAL	159	1,79
7. L'OLIVERETA	837	9,44
8. PATRAIX	410	4,62
9. JESÚS	578	6,52
10. QUATRE CARRERES	700	7,89
11. POBLATS MARÍTIMS	461	5,20
12. CAMINS AL GRAU	654	7,37
13. ALGIRÓS	567	6,39
14. BENIMACLET	259	2,92
15. RASCANYA	878	9,90
16. BENICALAP	377	4,25
17. POBLES DEL NORD	9	0,10
18. POBLES DE L'OEST	134	1,51
19. POBLES DEL SUD	160	1,80
<b>TOTAL</b>	<b>8.871</b>	<b>100,00</b>

**Tabla No. 23** DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO  
POR DISTRITO Y SEXO. 2005/2006

DISTRITOS	SEXO	
	HOMBRES	MUJERES
1. CIUTAT VELLA	57,53	42,47
2. L'EIXAMPLE	47,35	52,65
3. EXTRAMURS	45,23	54,77
4. CAMPANAR	53,26	46,74
5. LA SAÏDLA	48,01	51,99
6. EL PLA DEL REAL	38,99	61,01
7. L'OLIVERETA	50,18	49,82
8. PATRAIX	50,73	49,27
9. JESÚS	49,31	50,69
10. QUATRE CARRERES	46,71	53,29
11. POBLATS MARÍTIMS	44,90	55,10
12. CAMINS AL GRAU	53,67	46,33
13. ALGIRÓS	51,50	48,50
14. BENIMACLET	56,76	43,24
15. RASCANYA	52,39	47,61
16. BENICALAP	47,48	52,52
17. POBLES DEL NORD	77,78	22,22
18. POBLES DE L'OEST	54,48	45,52
19. POBLES DEL SUD	52,50	47,50
<b>TOTAL</b>	<b>49,83</b>	<b>50,17</b>

**Tabla No. 24** PORCENTAJE DE ALUMNADO EXTRANJERO  
SEGÚN TITULARIDAD DE CENTRO EN CADA  
DISTRITO MUNICIPAL. 2005/2006

DISTRITOS	TITULARIDAD DE CENTRO	
	PÚBLICO	PRIVADO
1. CIUTAT VELLA	52,15	47,85
2. L'EIXAMPLE	52,31	47,69
3. EXTRAMURS	70,99	29,01
4. CAMPANAR	50,47	49,53
5. LA SAÏDLA	56,19	43,81
6. EL PLA DEL REAL	63,52	36,48
7. L'OLIVERETA	60,69	39,31
8. PATRAIX	87,07	12,93
9. JESÚS	63,49	36,51
10. QUATRE CARRERES	70,29	29,71
11. POBLATS MARÍTIMS	64,86	35,14
12. CAMINS AL GRAU	70,95	29,05
13. ALGIRÓS	74,25	25,75
14. BENIMACLET	94,21	5,79
15. RASCANYA	76,99	23,01
16. BENICALAP	62,07	37,93
17. POBLES DEL NORD	100,00	0,00
18. POBLES DE L'OEST	68,66	31,34
19. POBLES DEL SUD	98,13	1,88
<b>TOTAL</b>	<b>67,05</b>	<b>32,95</b>

**Tabla No. 25 ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN ÁREA  
GEOGRÁFICA DE PROCEDENCIAL EN CADA  
DISTRITO MUNICIPAL. 2005/2006**

DISTRITOS	CONTINENTE NACIONALIDAD				
	AMÉRICA				
	DEL SUR	EUROPA	ÁFRICA	ASIA	OTROS
1. CIUTAT VELLA	55,38	28,49	2,15	8,60	5,38
2. L'EIXAMPLE	70,43	11,62	1,37	13,33	3,25
3. EXTRAMURS	71,76	13,36	3,44	7,63	3,82
4. CAMPANAR	67,04	18,62	3,17	6,70	4,47
5. LA SAÏDLA	75,12	13,08	2,45	4,67	4,67
6. EL PLA DEL REAL	67,92	18,24	1,26	5,03	7,55
7. L'OLIVERETA	74,07	13,26	3,35	6,81	2,51
8. PATRAIX	66,59	18,78	2,20	8,78	3,66
9. JESÚS	66,96	15,05	6,23	7,09	4,67
10. QUATRE CARRERES	62,86	15,29	8,14	9,43	4,29
11. POBLATS MARÍTIMS	56,83	22,34	4,56	7,81	8,46
12. CAMINS AL GRAU	66,67	18,35	3,82	6,42	4,74
13. ALGIRÓS	65,78	15,87	2,65	9,88	5,82
14. BENIMACLET	65,25	15,06	4,25	9,27	6,18
15. RASCANYA	79,84	8,31	5,47	3,99	2,39
16. BENICALAP	77,98	9,28	6,10	3,18	3,45
17. POBLES DEL NORD	66,67	11,11	11,11	0,00	11,11
18. POBLES DE L'OEST	62,69	26,87	5,22	2,24	2,99
19. POBLES DEL SUD	51,88	36,88	2,50	2,50	6,25
<b>TOTAL</b>	<b>69,10</b>	<b>15,44</b>	<b>4,00</b>	<b>7,10</b>	<b>4,35</b>

**Tabla No. 26 ALUMNADO TOTAL POR DISTRITOS Y  
TITULARIDAD DE CENTRO. INFANTIL  
2005/2006**

DISTRITOS	INFANTIL				
	TOTAL	% C.		% C.	
	ALUMNADO	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICOS	PRIVADOS/ CONCERT.
<b>VALENCIA</b>	<b>23557</b>	<b>9.196</b>	<b>14.361</b>	<b>39,04</b>	<b>60,96</b>
1. CIUTAT VELLA	403	66	337	16,38	83,62
2. L'EIXAMPLE	1.573	213	1.360	13,54	86,46
3. EXTRAMURS	1.922	386	1.536	20,08	79,92
4. CAMPANAR	1.078	465	613	43,14	56,86
5. LA SAÏDLA	1.871	475	1.396	25,39	74,61
6. EL PLA DEL REAL	972	296	676	30,45	69,55
7. L'OLIVERETA	1.669	612	1.057	36,67	63,33
8. PATRAIX	1.757	844	913	48,04	51,96
9. JESÚS	1.227	715	512	58,27	41,73
10. QUATRE CARRERES	1.935	749	1.186	38,71	61,29
11. POBLATS MARÍTIMS	1.498	778	720	51,94	48,06
12. CAMINS AL GRAU	1.964	832	1.132	42,36	57,64
13. ALGIRÓS	1.186	648	538	54,64	45,36
14. BENIMACLET	1.069	300	769	28,06	71,94
15. RASCANYA	1.286	543	743	42,22	57,78
16. BENICALAP	954	404	550	42,35	57,65
17. POBLES DEL NORD	178	178	0	100,00	0,00
18. POBLES DE L'OEST	405	172	233	42,47	57,53
19. POBLES DEL SUD	610	520	90	85,25	14,75

**Tabla No. 27 ALUMNADO EXTRANJERO POR DISTRITO Y TITULARIDAD DE CENTRO. INFANTIL 2005/2006**

DISTRITOS	INFANTIL				
	TOTAL	% C.		% C.	
	ALUMNADO	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICOS	PRIVADOS/ CONCERT.
<b>VALENCIA</b>	<b>1.380</b>	<b>947</b>	<b>433</b>	<b>68,62</b>	<b>31,38</b>
1. CIUTAT VELLA	4	0	4	0,00	100,00
2. L'EIXAMPLE	77	28	49	36,36	63,64
3. EXTRAMURS	92	67	25	72,83	27,17
4. CAMPANAR	64	41	23	64,06	35,94
5. LA SAÏDIA	111	70	41	63,06	36,94
6. EL PLA DEL REAL	23	17	6	73,91	26,09
7. L'OLIVERETA	153	88	65	57,52	42,48
8. PATRAIX	75	58	17	77,33	22,67
9. JESÚS	86	69	17	80,23	19,77
10. QUATRE CARRERES	97	71	26	73,20	26,80
11. POBLATS MARÍTIMS	92	71	21	77,17	22,83
12. CAMINS AL GRAU	96	82	14	85,42	14,58
13. ALGIRÓS	90	36	54	40,00	60,00
14. BENIMACLET	51	50	1	98,04	1,96
15. RASCANYA	132	98	34	74,24	25,76
16. BENICALAP	87	66	21	75,86	24,14
17. POBLES DEL NORD	2	2	0	100,00	0,00
18. POBLES DE L'OEST	31	16	15	51,61	48,39
19. POBLES DEL SUD	17	17	0	100,00	0,00

**Tabla No. 28 ALUMNADO TOTAL POR DISTRITOS Y TITULARIDAD DE CENTRO. PRIMARIA 2005/2006**

DISTRITOS	PRIMARIA				
	TOTAL	% C.		% C.	
	ALUMNADO	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICOS	PRIVADOS/ CONCERT.
<b>VALENCIA</b>	<b>38404</b>	<b>16.789</b>	<b>21.615</b>	<b>43,72</b>	<b>56,28</b>
1. CIUTAT VELLA	1.037	105	932	10,13	89,87
2. L'EIXAMPLE	2.216	393	1.823	17,73	82,27
3. EXTRAMURS	2.693	749	1.944	27,81	72,19
4. CAMPANAR	2.193	531	1.662	24,21	75,79
5. LA SAÏDIA	3.473	952	2.521	27,41	72,59
6. EL PLA DEL REAL	2.324	554	1.770	23,84	76,16
7. L'OLIVERETA	2.979	1.126	1.853	37,80	62,20
8. PATRAIX	2.174	1.556	618	71,57	28,43
9. JESÚS	2.198	1.387	811	63,10	36,90
10. QUATRE CARRERES	3.137	1.476	1.661	47,05	52,95
11. POBLATS MARÍTIMS	2.942	1.493	1.449	50,75	49,25
12. CAMINS AL GRAU	2.999	1.254	1.745	41,81	58,19
13. ALGIRÓS	1.347	1.240	107	92,06	7,94
14. BENIMACLET	1.130	662	468	58,58	41,42
15. RASCANYA	2.170	1.145	1.025	52,76	47,24
16. BENICALAP	1.476	696	780	47,15	52,85
17. POBLES DEL NORD	261	261	0	100,00	0,00
18. POBLES DE L'OEST	523	227	296	43,40	56,60
19. POBLES DEL SUD	1.132	982	150	86,75	13,25

**Tabla No. 29** ALUMNADO EXTRANJERO POR DISTRITO Y TITULARIDAD DE CENTRO. PRIMARIA 2005/2006

DISTRITOS	PRIMARIA				
	TOTAL	% C.		% C.	
	ALUMNADO	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICOS	PRIVADOS/ CONCERT.
<b>VALENCIA</b>	<b>4.606</b>	<b>3.155</b>	<b>1.451</b>	<b>68,50</b>	<b>31,50</b>
1. CIUTAT VELLA	55	0	55	0,00	100,00
2. L'EIXAMPLE	289	129	160	44,64	55,36
3. EXTRAMURS	259	211	48	81,47	18,53
4. CAMPANAR	253	107	146	42,29	57,71
5. LA SAÏDIA	438	268	170	61,19	38,81
6. EL PLA DEL REAL	93	84	9	90,32	9,68
7. L'OLIVERETA	445	280	165	62,92	37,08
8. PATRAIX	194	176	18	90,72	9,28
9. JESÚS	317	183	134	57,73	42,27
10. QUATRE CARRERES	375	267	108	71,20	28,80
11. POBLATS MARÍTIMS	266	200	66	75,19	24,81
12. CAMINS AL GRAU	343	260	83	75,80	24,20
13. ALGIRÓS	238	163	75	68,49	31,51
14. BENIMACLET	123	119	4	96,75	3,25
15. RASCANYA	493	378	115	76,67	23,33
16. BENICALAP	240	168	72	70,00	30,00
17. POBLES DEL NORD	7	7	0	100,00	0,00
18. POBLES DE L'OEST	67	44	23	65,67	34,33
19. POBLES DEL SUD	111	111	0	100,00	0,00

**Tabla No. 30** ALUMNADO TOTAL POR DISTRITOS Y TITULARIDAD DE CENTRO. ESO 2005/2006

DISTRITOS	ESO				
	TOTAL	% C.		% C.	
	ALUMNADO	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICOS	PRIVADOS/ CONCERT.
<b>VALENCIA</b>	<b>28585</b>	<b>12.239</b>	<b>16.346</b>	<b>42,82</b>	<b>57,18</b>
1. CIUTAT VELLA	1.193	494	699	41,41	58,59
2. L'EIXAMPLE	2.034	658	1.376	32,35	67,65
3. EXTRAMURS	2.300	495	1.805	21,52	78,48
4. CAMPANAR	1.848	642	1.206	34,74	65,26
5. LA SAÏDIA	2.648	738	1.910	27,87	72,13
6. EL PLA DEL REAL	1.568	0	1.568	0,00	100,00
7. L'OLIVERETA	2.404	1.024	1.380	42,60	57,40
8. PATRAIX	1.464	1.017	447	69,47	30,53
9. JESÚS	1.419	879	540	61,95	38,05
10. QUATRE CARRERES	2.051	903	1.148	44,03	55,97
11. POBLATS MARÍTIMS	1.717	605	1.112	35,24	64,76
12. CAMINS AL GRAU	1.852	673	1.179	36,34	63,66
13. ALGIRÓS	1.678	1.636	42	97,50	2,50
14. BENIMACLET	765	432	333	56,47	43,53
15. RASCANYA	1.498	868	630	57,94	42,06
16. BENICALAP	675	0	675	0,00	100,00
17. POBLES DEL NORD	0	0	0	0,00	0,00
18. POBLES DE L'OEST	808	608	200	75,25	24,75
19. POBLES DEL SUD	663	567	96	85,52	14,48

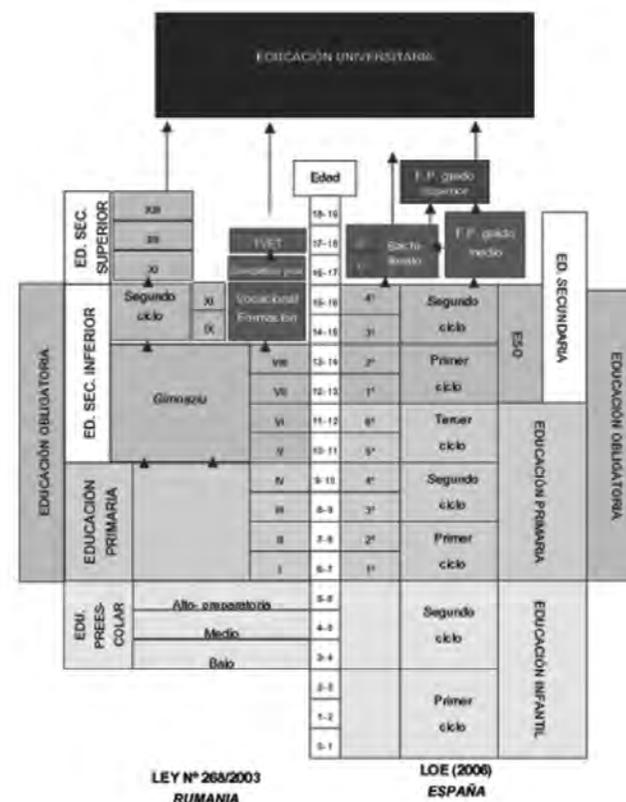
Tabla No. 31 ALUMNADO EXTRANJERO POR DISTRITOS Y TITULARIDAD DE CENTRO. ESO 2005/2006

DISTRITOS	ESO			
	TOTAL ALUMNADO	PÚBLICO	PRIVADO	CONCERT.
<b>VALENCIA</b>	<b>2.885</b>	<b>1.846</b>	<b>1.039</b>	<b>36,01</b>
1. CIUTAT VELLA	127	97	30	76,38
2. L'EIXAMPLE	219	149	70	68,04
3. EXTRAMURS	173	94	79	54,34
4. CAMPANAR	220	123	97	55,91
5. LA SAÏDIA	307	143	164	46,58
6. EL PLA DEL REAL	43	0	43	0,00
7. L'OLIVERETA	239	140	99	58,58
8. PATRAIX	141	123	18	87,23
9. JESÚS	175	115	60	65,71
10. QUATRE CARRERES	228	154	74	67,54
11. POBLATS MARÍTIMS	103	28	75	27,18
12. CAMINS AL GRAU	215	122	93	56,74
13. ALGIRÓS	239	222	17	92,89
14. BENIMACLET	85	75	10	88,24
15. RASCANYA	253	200	53	79,05
16. BENICALAP	50	0	50	0,00
17. POBLES DEL NORD	0	0	0	0,00
18. POBLES DE L'OEST	36	32	4	88,89
19. POBLES DEL SUD	32	29	3	90,63

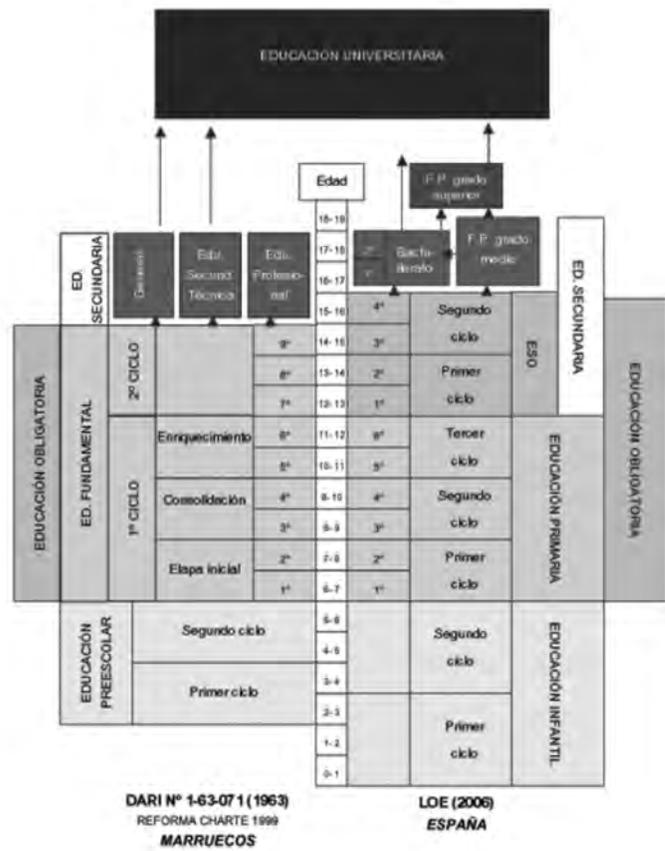
## ANEXO 2

### ESTRUCTURA COMPARATIVA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LOS PAÍSES DE ORIGEN DEL ALUMNADO EXTRANJERO

ESTRUCTURA COMPARATIVA DE LOS SISTEMA EDUCATIVO: ESPAÑA- RUMANIA

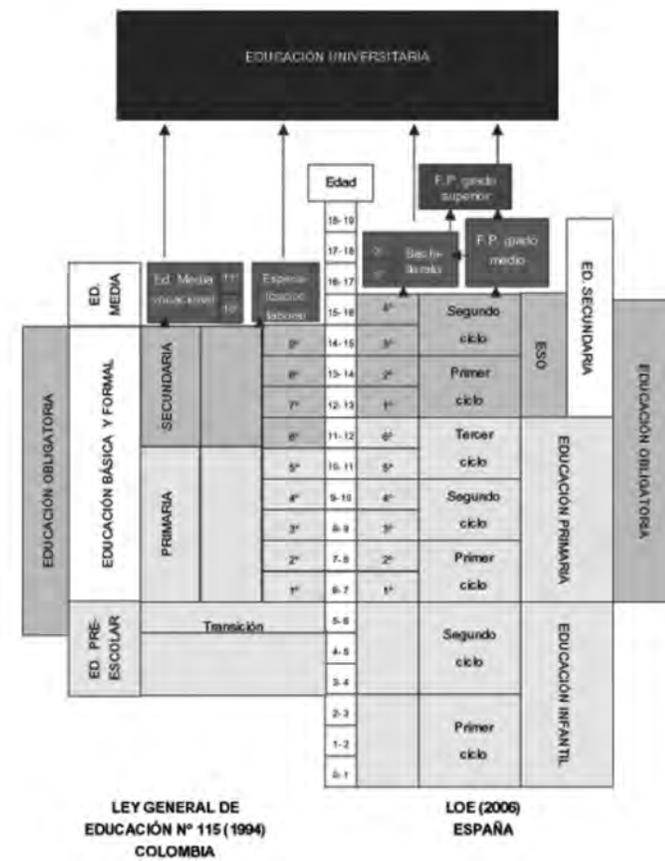


ESTRUCTURA COMPARATIVA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS: ESPAÑA- MARRUECOS



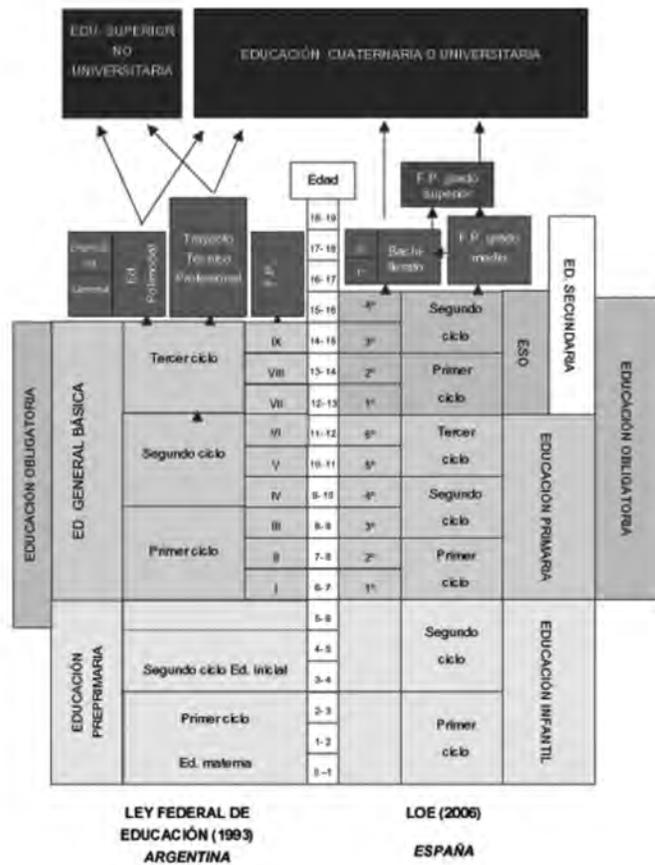
Fuente: CREADE

ESTRUCTURA COMPARATIVA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS. ESPAÑA- COLOMBIA



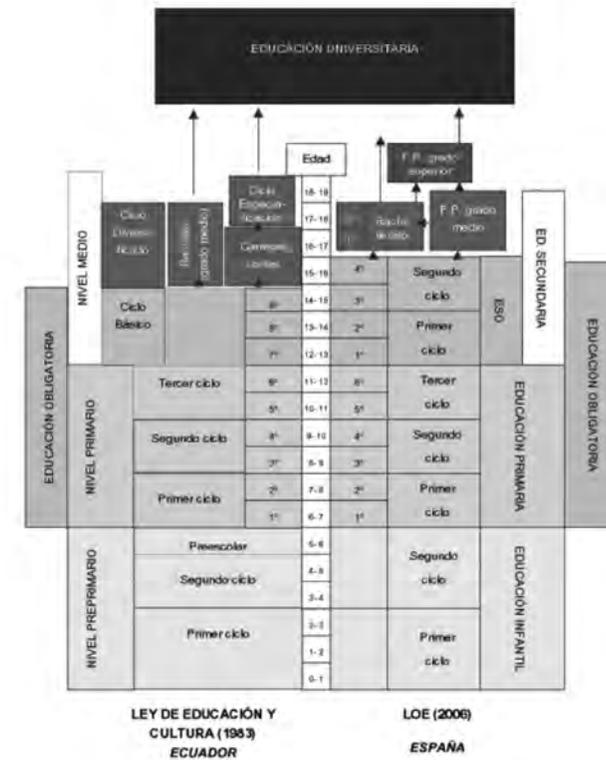
Fuente: CREADE

ESTRUCTURA COMPARATIVA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS: ESPAÑA- ARGENTINA



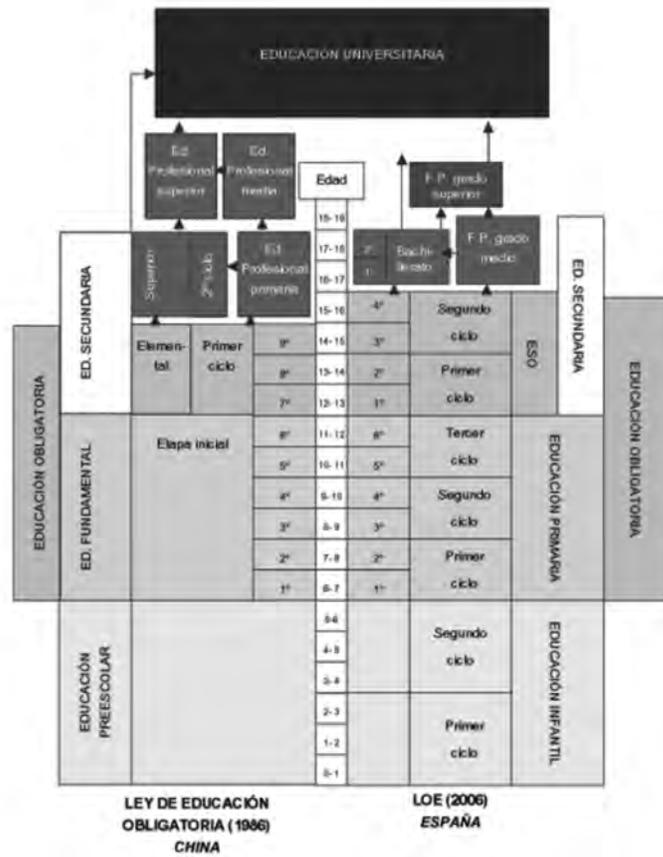
Fuente: CREADE

ESTRUCTURA COMPARATIVA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS: ESPAÑA-ECUADOR



Fuente: CREADE

ESTRUCTURA COMPARATIVA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS:  
ESPAÑA- CHINA



Fuente: CREADE

# ANEXO 3 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN



11. ¿Podría indicar las prácticas más importantes que realiza el centro dirigidas a favorecer la diversidad cultural y/o interculturalidad, destinadas a todo el centro y dirigidas específicamente a los alumnos extranjeros?

Dirigidas a todo el centro	
1	
2	
3	
4	
5	

Dirigidas específicamente al alumnado extranjero	
1	
2	
3	
4	
5	

12. ¿Qué aspectos organizativos del centro se han visto modificados o transformados como consecuencia de la incorporación de alumnado extranjero?

Modificación en los criterios de agrupamiento	
Reestructuración de horarios de aula	
Actividades extracurriculares	
Comedor escolar	
Plan de acogida	
Servicios externos (apertura del centro a la sociedad)	
Adaptaciones curriculares	
Programas de compensatoria	
PASE	
PROA	
Presencia de nuevas asignaturas optativas	
Actividades de refuerzo y apoyo educativo	

13. ¿Podría indicar, al grosso modo, qué tipo de modificaciones han sido llevadas a cabo en el centro como consecuencia de la incorporación de alumnos extranjeros?

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

14. La inclusión de alumnado extranjero en el centro, ¿ha provocado cambios conciliares a efectos de objetivos y metodologías referidos a la interculturalidad en el PEC y/o en el PCC? De ser así, ¿podría indicar sucintamente qué tipo de cambios se han producido?

1	Criterios generales de evaluación del proyecto de centro
2	¿Existen aspectos metodológicos diferenciados para el alumnado de origen extranjero?
3	Reglamento interno de centro ¿se ha visto afectado?
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

15. ¿Cómo valora la idoneidad relativa de los programas de atención a la diversidad? Razone, por favor, la respuesta.

0	1	2	3	4	5
(Muy inadecuados)					(Muy adecuados)

16. ¿Cómo valora el grado de compromiso y atención por parte del profesorado y el personal de administración y servicios, en cuanto a la escolarización e integración de alumnos extranjeros?

0	1	2	3	4	5
(Muy baja)					(Muy alta)

17. ¿Cómo valora el grado de compromiso y atención de la Administración pública en cuanto a la escolarización e integración de alumnos extranjeros? Razone, por favor, la respuesta.

0	1	2	3	4	5
(Muy baja)					(Muy alta)

18. ¿Cómo es, a su juicio y en términos generales, la reacción de las familias españolas ante la llegada de alumnos extranjeros al centro?

Muy buena: realmente facilitadora de la integración	
Bastante buena	
Regular: ni facilitadora ni entorpecedora de la integración	
Bastante mala	
Muy mala: realmente entorpecedora de la integración	

19. ¿Ha observado Usted actitudes y/o comportamientos discriminatorios hacia el alumnado inmigrante en el centro?

Nunca	
Algunas veces	
Bastantes veces	
Muchas veces	

20. En el caso de haberlos observado, ¿puede indicar en qué establecimientos escolares los ha observado con mayor frecuencia?

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
Por parte del cuerpo directivo del centro				
Por parte del cuerpo docente				
Por parte del alumnado				
Por parte de padres/madres de alumnos				

21. ¿La manera adecuada de integrar a los alumnos de origen extranjero es a través de la compensación educativa?

22. ¿Se aplican en el centro programas compensatorios (PASE, PRCA...)?

23. De ser así, ¿podría valorar su idoneidad relativa para la facilitación de los procesos de integración escolar de alumnos extranjeros? Razone, por favor, su respuesta

0	1	2	3	4	5
(Muy baja)					(Muy alta)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

24. Podría relacionar las necesidades detectadas, o las medidas que Usted estima necesarias, para facilitar la integración de alumnado extranjero en su centro.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

Consideraciones generales:

DOCENTES

La presente entrevista se enmarca en el contexto del estudio *El papel de la escuela en la integración social de las segundas generaciones de inmigrantes. Oportunidades y amenazas para desarrollar un contexto escolar inclusivo*, de V. Horcas López.

A tal efecto, le rogamos conteste a las siguientes preguntas, cuyo formato de respuesta ha sido intencionalmente semi-estructurado con la finalidad de dotarlo de la suficiente capacidad de análisis cuantitativo posterior. No obstante esto, podrá Usted añadir cuantas consideraciones estime oportunas al final de la entrevista. Toda aportación añadida será posible y deseable. Muchas gracias de antemano por su colaboración.

Identificación del centro:

Público		Distrito Educativo:	
Concertado			
Privado			

25. ¿Podría indicarnos en qué niveles educativos ejerce su actividad docente?

Educ. Infantil	
Primaria	
ESO	
Bachillerato	
CFGM	
CFGS	

(Si no fuera el caso, indique con las siglas NP)

26. En concreto, ¿Cuántos alumnos de origen extranjero se encuentran escolarizados bajo su docencia y qué porcentaje representan, aproximadamente, sobre el total de sus alumnos?

a. Total alumnos extranjeros: \_\_\_\_\_  
 b. Porcentaje: \_\_\_\_\_

27. Con respecto al origen de los alumnos extranjeros, ¿podría indicarnos cuál o cuáles son los continentes de procedencia más representados en su ámbito docente, ordenándolos de mayor a menor representación?

América del Sur	
Magreb	
Resto de África	
UE	
Resto Europa	
Asia	

28. El nivel educativo inicial del alumnado extranjero en el momento de su incorporación al centro ha sido, en términos generales:

Coharante con el nivel educativo de los diferentes cursos	
Superior a la media	
Inferior a la media	

29. ¿Los niños/as de origen extranjero son alumnos con NEE?

30. Con respecto al nivel socio-económico de los alumnos extranjeros, en general, proceden de familias con niveles:

Muy altos	
Altos	
Medio-altos	
Medio-bajos	
Bajos	
Muy bajos	

31. Indique las principales dificultades, difícil y recordadas que previenen los alumnos extranjeros para su adecuada integración en la escuela y su adaptación al proceso educativo, con especificación del nivel de gravedad relativa, siendo 0 en absoluto problemático y 5 el nivel máximo de gravedad aceptado. Añada cuantos ítems considere oportunos.

	0	1	2	3	4	5
Desconocimiento del idioma						
Ausentismo escolar						
Falta de becas (insuficiencia o inadecuación)						
Incorporación tardía						
Concentración del alumnado excesiva						
Discriminación/rechazo por parte del alumnado español						
Conflictos de convivencia						
Dificultad de elaborar un perfil educativo del alumnado						
Aislamiento en grupos étnicos						
Implicación de las familias						

32. En su opinión, considerando a los alumnos extranjeros que se encuentran bajo su docencia, indique el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 0 en absoluto desacuerdo y 5 en absoluto de acuerdo. En general,

	0	1	2	3	4	5
Su nivel académico inicial es inferior a la media						
Su rendimiento académico es inferior a la media						
Su comportamiento en el aula es peor en general						
Su comportamiento fuera del aula es peor en general						
Su participación en el aula es inferior						
Establecen peores relaciones alumno-profesor						
Tienen dificultades para relacionarse con los españoles						
Su inclusión/integración social en el aula es difícil						
Sería deseable que el alumnado inmigrante aprendiera su lengua materna						

33. ¿Podría explicar sucintamente cómo se lleva a cabo el plan de acogida en el aula y al proceso general de incorporación del alumnado extranjero al centro? Mencione, si lo estima oportuno, las dificultades que encuentra en su efectiva implementación.

34. A su juicio, en cuanto a la relación de las familias de los alumnos extranjeros con el centro, su participación, implicación en el proceso educativo de sus hijos, etc. es:

No hay diferencias con respecto a las del alumnado español.	
Es superior en general a las del alumnado español.	
Es inferior en general a las del alumnado español.	

35. ¿Las familias tienen suficiente información sobre el centro escolar y sobre las convocatorias de ayudas al estudio?

36. En cualquier caso, cómo valora el grado de implicación y/o participación de las familias de los alumnos extranjeros:

0 (nada implicación)	1	2	3	4	5 (máxima implicación)

37. La inclusión de alumnado extranjero en el centro, ¿ha provocado cambios o adaptaciones curriculares, u otros de objetivos y metodologías referidos a la interculturalidad en el PEC y/o en el PCC? De ser así, ¿podría indicar sucintamente qué tipo de cambios se han producido?

1. Criterios generales de evaluación del proyecto de centro.
2. ¿Existen aspectos metodológicos diferenciados para el alumnado de origen extranjero?
3. Reglamento interno de centro ¿se ha visto afectado?
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

38. ¿Podría indicar, grosso modo, qué tipo de modificaciones en las prácticas educativas en el aula ha llevado a cabo como consecuencia de la incorporación de alumnos extranjeros?

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

39. ¿Cómo valora la idoneidad relativa de los programas de atención a la diversidad? Razone, por favor, la respuesta.

0 (Muy inadecuados)	1	2	3	4	5 (Muy adecuados)

40. ¿Cómo valora el grado de compromiso y atención de la Administración pública en cuanto a la escolarización e integración de alumnos extranjeros? Razone, por favor, la respuesta.

0 (Muy baja)	1	2	3	4	5 (Muy alta)

41. ¿Cómo es, a su juicio y en términos generales, la reacción de las familias españolas ante la llegada de alumnos extranjeros al centro?

Muy buena, realmente facilitadora de la integración.	
Bastante buena.	
Regular, ni facilitadora ni entorpecedora de la integración.	
Bastante mala.	
Muy mala, realmente entorpecedora de la integración.	

42. ¿Ha observado Usted actitudes y/o comportamientos discriminatorios hacia el alumnado inmigrante en el centro?

Nunca	
Algunas veces	
Bastantes veces	
Muchas veces	

43. En el caso de haberlos observado, ¿podría indicar en qué estamentos escolares los ha observado con mayor frecuencia?

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
Por parte del cuerpo directivo del centro				
Por parte del cuerpo docente				
Por parte del alumnado				
Por parte de padres/madres de alumnos				

44. En el caso de haber observado procesos de discriminación y/o rechazo por parte del alumnado español hacia el extranjero, sea en el aula o en los espacios de socialización no académicos, ¿podría indicar sucintamente qué forma adoptan?

45. ¿La forma adecuada de integrar a los alumnos/as de origen extranjero es a través de la compensación educativa?

46. ¿Se aplican en el centro programas compensatorios (PASE, PROA)?

47. De ser así, ¿podría valorar su idoneidad relativa para la facilitación de los procesos de integración escolar de alumnos extranjeros? Razone, por favor, su respuesta.

0	1	2	3	4	5
(Muy baja)					(Muy alta)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

48. ¿Podría relacionar las necesidades identificadas, o las medidas que Usted estima necesarias, para facilitar la integración de alumnado extranjero en su centro?

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Consideraciones puntuales:

ALUMNOS/AS<sup>1</sup>

La presente entrevista se enmarca en el contexto del estudio *El papel de la escuela en la integración social de las segundas generaciones de inmigrantes. Oportunidades y amenazas para desarrollar un contexto escolar inclusivo*, de V. Forbes López.

Aunque la entrevista está diseñada de forma semi-estructurada, podrás añadir cuantas consideraciones estimes oportunas al final de la entrevista. Toda aportación añadida será posible y deseable. El tratamiento de los datos será absolutamente anónimo, de forma que puedes manifestarte con total sinceridad. Muchas gracias de antemano por tu colaboración.

## Identificación del centro donde estudias:

Público	<input type="checkbox"/>
Concertado	<input type="checkbox"/>
Privado	<input type="checkbox"/>

Distrito Educativo: \_\_\_\_\_

## Identificación personal:

- Nacionalidad de origen: \_\_\_\_\_
- Nació en España: Sí / No (índicate lo que proceda)
- Sexo: Hombre / Mujer (índicate lo que proceda)
- Edad: \_\_\_\_\_
- Año de llegada a España: \_\_\_\_\_
- Año de entrada a la escuela en España: \_\_\_\_\_
- ¿Desde qué edad estás en la escuela (sea en España o en tu país de origen)? \_\_\_\_\_
- ¿En qué curso te encuentras en este momento? \_\_\_\_\_
- Barrio de residencia: \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> El cuestionario puede ser aplicado directamente a alumnos/as inmigrantes escolarizados o a sus padres o tutores, en función de la edad del alumno/a y/o de la disponibilidad de la información solicitada. Inicialmente, el diseño de la presente entrevista queda orientado hacia la aplicación al alumnado, pero es posible su aplicación a padres o tutores sin disminuir su capacidad metodológica, sólo que en tal caso el entrevistado dará información referida a su hijo o tutelando.

## 1. ¿Qué nivel académico tienen tus padres?

	Padre	Madre
Primarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ESO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bachillerato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplomado universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciado universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2. ¿Qué nivel socio-económico crees que tenéis en tu familia?

Muy alto	<input type="checkbox"/>
Alto	<input type="checkbox"/>
Medio-alto	<input type="checkbox"/>
Medio-bajo	<input type="checkbox"/>
Bajo	<input type="checkbox"/>
Muy bajo	<input type="checkbox"/>

## 3. ¿En que trabajan tus padres?

Padre	Madre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 3. (Valoración expediente) ¿Cómo te van los estudios?

Muy Bien	<input type="checkbox"/>
Bien	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Mal	<input type="checkbox"/>
Muy Mal	<input type="checkbox"/>

## 4. En relación a tus compañeros/as de clase, ¿crees que los estudios te van:

Mucho mejor que a la mayoría	<input type="checkbox"/>
Bastante mejor que a la mayoría	<input type="checkbox"/>
Más o menos como a todos	<input type="checkbox"/>
Bastante peor que a la mayoría	<input type="checkbox"/>
Mucho peor que a la mayoría	<input type="checkbox"/>

## 5. ¿Dominas el idioma español? ¿Y el valenciano?

Muy Bien		
Bien		
Regular		
Mal		
Muy Mal		

6. ¿Tienes intención de continuar estudiando en el futuro?, ¿hasta qué nivel tienes intención de seguir?

No quiero seguir estudiando	
Primaria	
ESO	
Bachillerato	
FPGM	
FPGS	
Universidad	

7. ¿A qué le gustaría dedicarte de mayor, por orden de preferencia?

1.	
2.	
3.	

8. ¿Te gusta ir al colegio?, ¿Te sientes a gusto allí?

No me gusta nada	
Un poco	
Bastante	
Me gusta mucho	

9. En general, ¿cómo te llevas con los profesores?, ¿y con los compañeros?

	Profesores	Compañeros
Muy bien		
Bastante bien		
Regular		
Mal		
Muy mal		

10. ¿Te has sentido discriminado o rechazado por ser extranjero, por parte de los profesores o por parte de los compañeros?

	Profesores	Compañeros
Nunca		
Algunas veces		
Bastantes veces		
Muchas veces		

11. Si en alguna ocasión te has sentido discriminado o rechazado, ¿dónde lo has notado más?

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
En clase				
En el comedor escolar				
En el patio del recreo				
En las actividades extraescolares				
A la entrada o salida del colegio				

12. ¿Eres participativo/a en clase?, ¿haces preguntas, intervienes en los debates, etc.?

Nunca	
Algunas veces	
Bastantes veces	
Muchas veces	

13. ¿Participas en las actividades extraescolares del colegio (excursiones, talleres deportivos, exhibiciones, etc.?)

Nunca	
Algunas veces	
Bastantes veces	
Muchas veces	

14. ¿Te juntas con los compañeros después de salir del colegio para divertirse?

Nunca	
Algunas veces	
Bastantes veces	
Muchas veces	

15. ¿Con quién acostumbras a relacionarte en el colegio?, ¿y fuera del colegio?

	Colegio	Fuera
Sobre todo con compañeros extranjeros como yo.		
Sobre todo con compañeros españoles.		
Me es indistinto que sean extranjeros o españoles.		

16. ¿Cuántas personas sois en la familia (padres, hermanos)?

\_\_\_\_\_

17. ¿Con quién vives en España?

\_\_\_\_\_

18. Con respecto a la idea de venir a España (si es el caso):

No hacía ilusión venir	
Habría profecto quedarme en mi país	
No quería venir de ninguna manera	
NS/NC	

19. En términos generales, hasta este momento, ¿te sientes a gusto en España?

0	1	2	3	4	5
(nada a gusto)					(muy a gusto)

20. ¿Has notado en algún momento la aparición de conflictos o problemas entre lo que aprendes en la escuela y lo que te enseñan en casa, por contradicciones culturales o religiosas entre el colegio y la familia?

Nunca	
Algunas veces	
Bastantes veces	
Muchas veces	

21. Si le ha ocurrido, ¿podrías explicar en qué casos has notado contradicciones o problemas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

22. ¿Participan los padres en el colegio: reuniones de padres, programación de celebraciones, colaboración con los profesores, etc.?

Nunca	
Algunas veces	
Bastantes veces	
Muchas veces	

23. En relación a los padres de tus compañeros/as, ¿crees que los propios padres participan en la escuela?

Más que los padres de mis compañeros/as	
Menos que los padres de mis compañeros/as	
Más o menos igual que los otros padres	

Consideraciones generales:





 PROVINCIA DE ARAGÓN  
COMPANIA DE JESÚS  
 GENERALITAT VALENCIANA  
CONSELLERIA DE IMMIGRACION Y CIUDADANIA

Bancaja   
el compromiso social

cuadernos  
de investigación  
número

5



TIRANT LO BLANCH

ISBN 978-84-9876-527-4



9 788498 765274



PROVINCIA DE ARAGÓN  
COMPANIA DE JESUS  
GENERALITAT VALENCIANA  
CONSELLERIA DE INMIGRACION Y CIUDADANIA

Bancaja 

el compromiso social