

Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy

Miquel Àngel ESSOMBA GELABERT
Josep GUARDIOLA SALINAS
Katia Verónica POZOS PÉREZ

Datos de contacto:

Miquel A. Essomba Gelabert
Doctor en Educación
MiquelAngel.Essomba@uab.cat

Josep Guardiola Salinas
Profesor de secundaria
jguardio@gmail.com

Katia V. Pozos Pérez
Doctora en Educación
KatiaVeronica.Pozos@uab.cat

Recibido: 15/06/2019
Aceptado: 17/07/2019

RESUMEN

En España han estudiado 797.618 alumnos de origen extranjero durante el curso 2018-2019 en todos los niveles de enseñanza. Este alumnado se encuentra escolarizado en un sistema educativo que ha realizado grandes progresos para promover la equidad educativa de todos y todas, pero que no siempre recoge los esfuerzos invertidos en forma de éxito educativo. Al igual que en el resto de países europeos, el alumnado de origen extranjero obtiene peores resultados escolares que sus iguales nativos, y su promoción educativa entre etapas es inferior respecto a la media. Este artículo realiza un repaso al concepto y las prácticas de equidad educativa en general, y las relativas al alumnado de origen extranjero en particular, partiendo de la premisa de que si es equitativo para todo el alumnado, también lo debe de ser para el alumnado de familia extranjera. Se ofrece una perspectiva tanto europea como española del estado de la cuestión, y se abordan los grandes factores que deben considerarse para garantizar la equidad educativa con este alumnado: aprendizaje de la lengua y educación comunitaria dirigida a éstos, formación y capacitación del profesorado para desarrollar un enfoque intercultural, y participación de las familias. Por último, señalamos las propuestas de política educativa al respecto que surgen de un seminario de expertos sobre la temática que tuvo lugar en 2018, bajo los auspicios de la red europea SIRIUS de políticas educativas dirigidas al alumnado de origen extranjero y de minorías.

PALABRAS CLAVE: Política educativa; alumnado de origen extranjero; equidad educativa; educación intercultural.

Students with a migrant background and educational equity. Proposals for an intercultural educational policy in Spain today

ABSTRACT

In Spain, 797,618 students with a migrant background have studied during the 2018-2019 academic year at all levels of education. These students are enrolled in an educational system that has made great progress in promoting educational equity for all, but which does not always reflect the efforts invested in educational achievement. As in the rest of European countries, students with a migrant background obtain poorer school outcomes than their native peers, and their educational promotion between stages is lower than the average. This article reviews the concept and practices of educational equity in general, and those relating to students with a migrant background in particular, based on the premise that if it is fair for all students, it must also be for students of immigrant origin. It offers both a European and Spanish perspective on the state-of-the-art, and addresses the major factors that must be considered to ensure educational equity with these students: language learning and community education, teacher training to develop an intercultural approach, and family participation. Finally, we highlight the policy conclusions and recommendations that came up from an expert seminar on the theme that took place in 2018, within the framework of the European SIRIUS network on educational policies addressed to children and youngsters with a migrant background.

KEYWORDS: Educational policy; students with a migrant background; educational equity; intercultural education.

Introducción

La acogida e integración de personas extranjeras en España ha pasado en tan sólo dos décadas de ser una realidad minoritaria a ocupar la centralidad de los procesos demográficos y sociales de nuestro país. Las políticas sociales se han transformado en buena medida para dar cabida a tal desafío, y las educativas en particular se han visto confrontadas con aspectos como la enseñanza de la lengua escolar como segunda lengua, la formación del profesorado en educación intercultural, o el trabajo comunitario con las familias de origen extranjero en la escuela. Todo ello en aras de diseñar un sistema educativo equitativo que favorezca la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, con independencia de su origen.

Sabemos que equidad educativa y alumnado de origen extranjero van de la mano porque todas las evidencias nacionales e internacionales constatan que éste último parte, en términos generales, de desventaja económica y desarraigo cultural. En consecuencia, toda política educativa que se precie de inclusiva debe ser equitativa para proporcionar oportunidades que favorezcan la igualdad, y así garantizar que el éxito educativo no se vea mediatizado por factores ajenos a los procesos educativos de los centros escolares, y a las competencias individuales del

alumnado.

En este artículo trataremos en primer lugar los factores que nos dibujan un sistema educativo fundamentado en la equidad educativa, partiendo de la premisa de que si es equitativo para todo el alumnado, también lo debe de ser para el alumnado de familia extranjera. Aun así, trataremos en una segunda parte aquellos factores específicos que deben considerarse para garantizar la equidad educativa con el alumnado de origen extranjero, a añadir a los anteriores. En tercer lugar, ofrecemos una mirada contextualizada de la equidad en España, y por último señalamos las propuestas de política educativa al respecto que surgen de un seminario de expertos sobre la temática que tuvo lugar en 2018.

La equidad educativa, factor clave del éxito educativo

Como decíamos al principio, hablar de alumnado de origen extranjero nos conduce directamente a hablar de equidad educativa, en la medida de que un sistema educativo más equitativo será un sistema educativo con mayores oportunidades de éxito educativo para este alumnado.

Cuando hablamos de la equidad educativa nos referimos a garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, el aprovechamiento de los recursos educativos, de tal manera que se reduzca el peso de los factores que pueden condicionar las trayectorias educativas (Albaigés y Ferrer-Esteban, 2013). Entre estos factores destacan las circunstancias socioeconómicas, género y las que nos interesan en este análisis: el origen étnico o familiar (OCDE, 2014).

Es importante destacar que la equidad educativa es uno de los componentes que conforman el éxito educativo, junto con el rendimiento académico, la adhesión educativa, la transición educativa, el impacto y retorno de la inversión en educación (Albaigés y Ferrer-Esteban, 2011). A diferencia de los resultados académicos, la equidad educativa se centra en la superación de las desigualdades: desigualdades sociales en el acceso a la educación pre-primaria, postobligatoria y no formal a lo largo de la vida, suficiencia formativa y desigualdades sociales y territoriales en los resultados académicos, segregación escolar, crecimiento y diversificación de la demografía educativa, gasto público en educación/becas/gasto social, condiciones de vida y desigualdades sociales, condiciones de salud y desigualdad sociales y brecha digital. En el caso del alumnado de origen extranjero, nos preocupan sobre todo las desigualdades económicas, puesto que dicho alumnado está vinculado a una inmigración de naturaleza económica, y las culturales, por las potenciales desventajas que pueden producirse en cuanto al dominio de las lenguas del país y otros factores relacionados.

La literatura científica coincide en señalar la relación entre la equidad educativa y el contexto social. Sin embargo, cada vez es más difícil relacionar un fenómeno educativo con su entorno social más inmediato.

Investigaciones recientes apuntan a que la influencia del territorio en la socialización que se produce en la escuela es superior a la de la escolarización en sí. Si tenemos en cuenta que los territorios donde viven los millones de personas extranjeras instaladas en España son mayoritariamente desfavorecidos, tenemos ante nosotros una clave esencial para la equidad. Para responder esta cuestión hay que reconocer el papel que tienen los diferentes agentes que participan en los procesos educativos: alumnado, profesorado, familias, escuela y la comunidad. La adopción de una perspectiva comunitaria, que va más allá de la dimensión institucional de la educación, ofrece la posibilidad de disponer de una visión más clara y ecológica sobre la realidad sistémica. Por consiguiente, la realidad educativa se concibe como una red densa de relaciones entre diferentes agentes que, en esencia, tejen a un trabajo basado en la colaboración de su entorno (Fullan, 2011). Sin embargo, no todos los agentes tienen el mismo peso (Beach & Sernhede, 2011).

Si nos centramos en la escuela, señalamos que varias aportaciones mantienen que la composición de la escuela es un factor potente a la hora de explicar desigualdades (Duru-Bellat, 2004). Sin embargo, no se trata de un determinante en sí, sino que forma parte de un conjunto de factores complejos y dinámicas sociales presentes en el territorio que conforman la composición y que, a menudo, favorecen la segregación. La segregación se puede hacer en función de la variable «espacio» - *tracking o streaming* (Schlicht, Stadelmann-Steffen & Freitag, 2010) – o desde una lógica temporal (segregación temprana, intermedia o tardía). Aunque en una escuela se pueda tener un grado elevado de heterogeneidad social de los alumnos, la escuela dispone de posibilidades de progreso, a pesar de estar en un contexto social desfavorecido (INCLUD-ED, MEC, 2011). Sin embargo, es importante plantear cuál es el papel que tiene la escuela en la inclusión de la diversidad (Beach & Sernhede, 2011).

Pero debemos adentrarnos en todos aquellos factores que tienen que ver con los actores y las actrices principales en la equidad educativa: alumnado, profesorado y familias. A la hora de hablar de equidad educativa y alumnado, uno de los fenómenos que más preocupa por ejemplo en la UE es el abandono escolar prematuro o *early school leaving* (European Commission, 2015). En relación a esto, es importante apuntar la existencia de evidencias que demuestran que pertenecer a un contexto social desfavorecido no es sinónimo de desafección (Beach & Sernhede, 2011). Esto se identifica con procesos de resiliencia, según los cuales los estudiantes siguen adelante a pesar de las condiciones adversas de su entorno (Hanewald, 2011). Entre los métodos que promueven las cualidades o actitudes valorables en alumnos de contextos sociales desfavorecidos destacan aquellos que se centran en el riesgo, en los recursos o en los procesos (Yates & Masten, 2004). Con el fin de multiplicar los efectos positivos, hay que combinar estos métodos mediante intervenciones multisistémicas ubicadas en diferentes contextos de

desarrollo del alumno: la familia, la escuela y la comunidad. Cuando se habla de equidad educativa en contextos desfavorecidos, pues, es importante poner de relieve el rol de la comunidad de referencia a la hora de infundir un sentimiento positivo de pertenencia (Phillips Smith, 2003) y el papel de la mayoría social (Beach & Sernhede, 2011), más allá de las comunidades étnicas o minoritarias.

Profesorado y familias también juegan un rol esencial a la hora de construir equidad para el éxito. En el caso del profesorado, su contribución no viene marcada por sus características o comportamientos, sino por la función de la interacción sistémica que genera con otros agentes participantes y miembros de la comunidad educativa (Ofsted, 2008), tanto con el alumnado, como con las familias y la comunidad. En cuanto a las familias, últimas investigaciones no se centran únicamente en las características de las familias, sino en el tipo de relación que éstas establecen con la escuela y la comunidad (Grané & Argelagués, 2018). La literatura sostiene que aquellas familias que están fuertemente implicadas en la escolarización muestran una mejora educativa de sus hijos e hijas en varios aspectos (calificaciones, asistencia, habilidades cognitivas, comportamiento, adaptación o nivel máximo educativo alcanzado) (Dervarics & O'Brien, Center for Public Education). Aunque España no tiene una tradición significativa en esta materia, investigaciones como INCLUD-ED (MEC, 2011) o el Programa Social para el Apoyo Familiar en el Éxito Educativo (Obra Social La Caixa, 2012-2016) muestran avances significativos.

Políticas de equidad educativa y alumnado de origen extranjero en Europa

Como ya hemos señalado, la equidad educativa se relaciona fuertemente con factores de origen étnico o familiar. En consecuencia, una atención a la presencia del alumnado de origen familiar extranjero en los sistemas educativos resulta imprescindible. La UE hace décadas que ha invertido esfuerzo y propuesto políticas a los Estados-miembro en mejorar las condiciones y los procesos de equidad educativa de este alumnado específico.

Desde que se publicó la Directiva 77/486/CEE del Consejo sobre la educación de los hijos de trabajadores migrantes en 1977, la normativa europea ha sido un constante devenir sobre la cuestión. Baste recordar entre los más relevantes los Principios Básicos Comunes (PBC), adoptados en 2004, donde en su decimotercer principio se apunta que “los esfuerzos en educación son fundamentales para preparar a los inmigrantes, y en particular a sus descendientes, para que sean más exitosos y participantes más activos en la sociedad”. También merece ser mencionada la resolución del 2 de abril de 2009 del Parlamento Europeo, en la cual se solicitó aumentar los esfuerzos en educación debido al creciente número de niños

con origen migrante¹ en varios Estados miembros, o la Conferencia Ministerial de Zaragoza de abril de 2010, cuando se reafirmó que la educación desempeña un papel fundamental en el proceso de integración de los niños con origen migrante².

El tema de la equidad educativa del alumnado de origen extranjero ha ocupado y preocupado porque todos los informes e investigaciones son concluyentes con respecto a la realidad presente: existen diferencias importantes en el éxito educativo entre el alumnado de origen extranjero y sus iguales nativos. La literatura científica se ha centrado en factores individuales a la hora de explicar lo que resulta una desigualdad en detrimento del alumnado de origen extranjero. Dichos factores individuales tienen que ver con los antecedentes culturales y socioeconómicos de los padres de los alumnos, y la investigación sugiere que, si bien en general las desigualdades educativas pueden explicarse para toda la población en función de la ocupación de los padres, su nivel académico y los ingresos familiares, entre las minorías extranjeras las diferencias educativas persisten después de tener en cuenta los antecedentes socioeconómicos (Heath y Brinbaum 2007).

Estamos de acuerdo con Essomba, Tarrés & Franco-Guillén (2016) en que la política educativa y la organización del sistema educativo deberían ser factores moduladores en la relación entre origen cultural y familiar, y éxito educativo. Las políticas educativas nacionales han desempeñado un papel clave a la hora de fomentar la equidad educativa del alumnado de origen extranjero a través de medidas como el incremento de las tasas de escolarización de niños y niñas de familia extranjera en la etapa de educación infantil, el fomento de las actividades culturales y deportivas complementarias, la orientación y el apoyo académico – en especial durante la educación secundaria –, la composición social equitativa de los centros y la lucha contra la segregación, la comprensividad del sistema, o el incremento del gasto escolar por alumno.

Pero la equidad educativa con respecto al alumnado extranjero también se juega en otro terreno de factores más micro, que como decíamos en el primer apartado tienen que ver con los actores concretos que construyen el modelo educativo en el día a día: el profesorado en primera instancia, las familias y el mismo alumnado; también las entidades y la comunidad donde se inscribe la escuela.

En cuanto al profesorado, deseamos destacar que los maestros desarrollan un rol clave a la hora de garantizar la equidad educativa y promover así el éxito educativo del alumnado de origen extranjero. De hecho, se ha demostrado que las expectativas de los docentes tienen un gran efecto y que dichas expectativas se forman parcialmente en función de

¹ Utilizamos el término “origen migrante” como traducción del término anglosajón “*migrant background*”, que es el que se utiliza en los documentos europeos analizados.

² Idem.

la etnicidad (Schofield 2006). También sabemos que la calidad del profesorado es un factor más determinante que por ejemplo el tamaño de la clase (Payne 2008). Por eso los distintos informes de política educativa de nivel europeo proponen varias medidas para apoyar a los maestros: desde herramientas de diagnóstico para evaluar las capacidades y necesidades lingüísticas de los niños, hasta capacitación específica.

Esta atención al profesorado desde el reto de educar a alumnado de origen extranjero tiene y tendrá un efecto colateral que redundará sobre el conjunto del alumnado también: la capacitación profesional en diversidad, la pedagogía intercultural y la competencia lingüística se consideran medidas necesarias que integran todos los programas de formación desarrollo profesional de la escuela (OCDE 2015), unos contenidos que deberían incorporarse de manera transversal en la formación docente, en lugar de limitarla a módulos específicos, ya que éstos se han considerado menos efectivos (Severiens 2014).

Con respecto a las familias, su adhesión educativa resulta clave. Un diagnóstico generalizado a nivel europeo nos revela que, por ejemplo, el conocimiento del sistema educativo del país de acogida por parte de las familias de origen extranjero tiende a ser limitado, lo que hace disminuir la capacidad de los padres para supervisar las tareas escolares de sus hijos y acompañarlos académicamente. Muchas veces la segregación escolar de las familias de origen extranjero, y su concentración en determinados centros puede explicarse por la falta de información de los padres inmigrantes (Rothstein 2013). De ahí la importancia de asegurar que los ciudadanos de origen extranjero reciban información completa sobre el sistema educativo por una parte, y que por otra se involucren en el apoyo académico, ya que se relaciona positivamente con el éxito educativo del alumnado de origen extranjero (Schofield, 2006, Severiens 2014) y, al mismo tiempo, ayuda a intensificar los procesos de integración social de los propios padres.

Por último, en cuanto a los factores relacionados con el mismo alumnado de origen extranjero, todos los estudios concluyen que el aprendizaje de la lengua de la escuela – y por ende del país de acogida – es clave para el éxito educativo. El lenguaje es crucial para apoyar el desarrollo de este alumnado en el sistema educativo. La mayoría de los países europeos implementan formación lingüística específica para ellos en sus sistemas educativos, aunque siguiendo distintos modelos y enfoques. La OCDE hace hincapié en la necesidad de una capacitación adicional en lengua de instrucción, que dure lo suficiente como para que el aprendizaje se consolide y sea equiparable al de sus iguales nativos. Las prácticas concretas que demuestran ser más efectivas incorporan la intervención temprana en el lenguaje, el lenguaje de integración y el aprendizaje de contenidos, la participación de los padres, las evaluaciones de las necesidades individuales y la capacitación del profesorado (OCDE, 2010).

Equidad y alumnado de origen extranjero en España

La ley en España establece que es el mandato de las instituciones educativas implementar prácticas que fomenten la integración del alumnado en el sistema educativo. En consecuencia, corresponde a las comunidades autónomas desarrollar dicha integración en sus sistemas educativos. Como resultado, encontramos un mapa heterogéneo de 17 comunidades autónomas que implementan este aspecto tan importante en sus propios sistemas educativos de manera de manera diversa. Sin embargo, algunas buenas prácticas tienden a extenderse, con el enfoque en la enseñanza de idiomas y el apoyo al profesorado (Pozos, 2018).

De acuerdo con el avance de datos del curso 2018-2019 del Ministerio de Educación y Formación Profesional/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, en España estudian 797.618 alumnos de origen extranjero en todos los niveles de enseñanza (Ministerio de Educación y Formación Profesional-Gobierno de España, s.f.).

Este alumnado se encuentra escolarizado en un sistema educativo que ha realizado grandes progresos para promover la equidad educativa de todos y todas, pero que no siempre los esfuerzos invertidos proporcionan los resultados esperados en términos de éxito educativo.

En líneas generales podemos afirmar que el sistema educativo español en su conjunto es equitativo. En concepto de escolarización, éste asegura un acceso universal pleno a la educación obligatoria entre los 6 y los 16 años, y escolariza a la práctica totalidad de niños y niñas entre 3 y 6 años. Y los resultados académicos, medidos mediante pruebas externas basadas en competencias, nos indican que el sistema induce un efecto de equidad, por el cual alumnado perteneciente a estratos sociales dispares entre sí acostumbra a obtener resultados similares (Gortazar, 2019) – el sistema educativo español es igualador – .

Antes bien, el sistema educativo español manifiesta deficiencias importantes en la escolarización del ciclo 0 a 3, así como en las enseñanzas postobligatorias no universitarias. Existen dificultades objetivas para conseguir un alto grado de participación del alumnado en los programas educativos postobligatorios, en especial en los ciclos de formación profesional, como consecuencia, en parte del abandono escolar temprano y del poco prestigio social, aunque está mejorando rápidamente, frente a los bachilleratos tradicionales. Es importante señalar que en España los estudios donde existe una mayor concentración de alumnado de origen extranjero son los de formación profesional.

En términos de éxito educativo, los datos muestran que existe un recorrido todavía largo por hacer. Por poner uno de los últimos resultados al respecto, se constata cómo aún hoy día, entre el alumnado español en general, la probabilidad de repetir curso de un alumno del cuartil socioeconómico bajo es casi 6 veces mayor que la de un alumno del cuartil socioeconómico alto. En esto, España se encuentra a la cola de todos los países de la OCDE y UE, siendo de lejos el país con mayores niveles de inequidad en los resultados de repetición de curso (Ídem.). Es decir, que

aunque un alto número del alumnado adquiere las competencias básicas, acabarán repitiendo curso y que los repetidores pertenecen a los sectores socioeconómicos más bajos, como es el caso de los alumnos extranjeros que proceden de países pobres, o en vías de desarrollo.

Las recetas para revertir esta inequidad son claras: un importante incremento presupuestario, una mejor organización de los centros, adelgazar de contenido el modelo curricular, mejorar el sistema de evaluación interna - que supere el abuso continuo de las repeticiones de curso - y externa, mejorar la formación del profesorado, democratizar los centros y dotarlos de mayor autonomía, entre otros.

A la espera que toda esta serie de medidas estructurales puedan ver la luz, y mejorar los niveles de equidad educativa del sistema para todo el mundo, la urgente realidad relativa al alumnado de origen extranjero nos empuja a efectuar análisis más particulares al respecto. Centraremos esta aproximación más pormenorizada en aquellos agentes que la anterior literatura sobre equidad educativa y escolarización de alumnado de origen extranjero destacan como claves, y que recordamos: el profesorado, las familias y el propio alumnado.

Empezando por el profesorado, diremos que la nueva composición de las aulas españolas requiere un profesorado preparado para atender lo inesperado y las necesidades de su alumnado de origen extranjero. Y ahí radica uno de los aspectos fundamentales para el éxito educativo: considerar que la equidad educativa no sólo consiste en alcanzar buenos resultados académicos por parte de este alumnado, sino también crear un marco de socialización y de relaciones marcado por la interculturalidad. De acuerdo con las directrices de educación intercultural de la UNESCO (2005), en España el profesorado no sólo tiene que promover una educación cargada de un contenido afectivo y moral, de respeto y conocimiento de otras culturas, sino también de pensamiento crítico, de fomento de valores positivos frente a la diversidad.

Ello requiere de un modelo de formación inicial y permanente del profesorado orientado a adquirir competencias profesionales para satisfacer las necesidades del alumnado de origen extranjero. La educación intercultural está presente en el currículo de los estudios de grado y posgrado españoles dirigidos al profesorado, pero todavía sin ocupar un lugar preferente, ni una estructuración transversal. Se debe seguir trabajando para el cultivo de un amplio y sólido bagaje intercultural del profesorado, así como la capacidad de reflexionar críticamente sobre la práctica educativa diaria en entornos de complejidad y desarrollar actitudes que le permitan ser crítico, reflexivo y comprometido.

En cuanto al rol de las familias de origen extranjero, en España nos encontramos en una situación que podemos calificar de contradictoria. Por una parte, las evidencias científicas señalan que la implicación de las familias (todas en general, y las de origen extranjero en particular) supone un impulso clave para la equidad educativa. Sin embargo, por otra parte

nos encontramos con un desarrollo legislativo que invita a restringir dicha participación – véase la LOMCE –, y reduce la capacidad de decisión de las familias en los órganos colegiados de gobierno de la escuela, como es el caso del Consejo Escolar (Andrés & Giró, 2016). En general, nuestro país se caracteriza por unas políticas educativas que promueven una participación escolar unidireccional, y que dibujan una gobernanza de naturaleza más vertical, con poco espacio para incorporar las propuestas de las familias.

En resumen, la participación de las familias no se produce de manera equilibrada e igualitaria. Son las familias más cercanas al ideario del centro, o aquellas que tienen un mayor nivel académico y socioeconómico las que más participan en la vida escolar. Las familias de origen extranjero, y también los grupos étnicos minorizados como el pueblo gitano, tienen un menor grado de participación en todos los sentidos en España. Estamos todavía lejos de incorporar una perspectiva intercultural, de género y comunitaria en nuestros centros escolares que favorezca un mayor grado de implicación de las familias.

Por último, y centrando nuestra atención en el propio alumnado de origen extranjero, en España el aprendizaje de las lenguas de la escuela resulta esencial. Sin embargo, en términos de equidad educativa concebida como algo amplio y envolvente del entorno del alumnado, en nuestro país consideramos imprescindible focalizar nuestra atención en un aspecto clave: las oportunidades de educación que este alumnado puede encontrar fuera de la escuela. Partimos de una evidencia, como que el grado de participación del alumnado de origen extranjero en actividades educativas de tiempo libre, o formativa extraescolares, es mucho más bajo si lo comparamos con sus iguales nativos (Iglesias, 2015).

Dicha baja participación coincide con una baja participación en general de la juventud española en organizaciones sociales, de voluntariado o de aprendizaje no formal. Las causas son múltiples, desde razones históricas hasta elementos de orden más sociológico, como el hecho de que la ausencia de un marco organizativo que reconociera y valorara las diferentes habilidades adquiridas durante la participación de los jóvenes en las diferentes actividades o formaciones ha supuesto un claro desincentivo (Injuve, 2017). Así pues, los esfuerzos por incrementar las oportunidades de participación en entornos de educación no formal del alumnado de origen extranjero deben desarrollarse en todas direcciones, y contemplando a sus iguales nativos también.

Propuestas de política educativa para fortalecer la equidad educativa respecto al alumnado de origen extranjero

Todas estas claves y retos de la política educativa de nuestro país respecto al alumnado extranjero fueron analizadas y discutidas en un seminario de expertos en el marco de la red SIRIUS (SIRIUS Network <http://www.sirius-migrationeducation.org/>) que es la red de políticas educativas para las personas de origen extranjero y minorías a nivel

Europeo. La red se enfoca en las generaciones jóvenes de familias inmigrantes, principalmente aquellas provenientes de países no europeos, pero también grupos étnicos minoritarios. SIRIUS brinda la mejor evidencia y prácticas en los principales debates sobre políticas educativas al promover y liderar las principales actividades sobre migración y educación para desarrollar la capacidad de las iniciativas en la educación de las personas migrantes (Pozos & Guardiola, 2018).

El seminario de expertos, organizado en España por el grupo de investigación ERDISC de la UAB³, se llevó a cabo a través de la Mesa Redonda SIRIUS 2.0 (nacional y regional) para el desarrollo de Políticas Educativas para las personas de origen migrante que tuvo lugar el 6 de julio de 2018 en la Secretaría de Igualdad, Migraciones y Ciudadanía de la ciudad de Barcelona.

Un aspecto central de la misión SIRIUS y sus actividades es facilitar un enfoque intersectorial que reúna a investigadores, legisladores, profesionales en el campo de la educación de migrantes, y los propios migrantes y refugiados. Juntos, identifican conjuntamente los desafíos y las necesidades, intercambian buenas prácticas y encuentran formas de colaboración para lograr objetivos mutuos. Es la convicción de SIRIUS que solo la cooperación entre la diversidad de partes interesadas se puede lograr un proceso sobre igualdad de oportunidades educativas para los niños y jóvenes migrantes y refugiados.

A continuación, presentamos las principales conclusiones de política educativa y recomendaciones que surgieron del debate, organizados a partir de los tres grandes protagonistas: profesorado, familias y alumnado de origen extranjero.

En cuanto al profesorado, señalamos las siguientes conclusiones y recomendaciones:

- Se constata, de manera unánime, que la mayoría del profesorado no ha sido formado suficientemente en educación intercultural. En consecuencia, se propone desarrollar una línea de cooperación entre sistema educativo y sistema universitario para formar al futuro profesorado en competencias de educación intercultural.
- El currículum de la formación en educación intercultural dirigida al profesorado debería fomentar la superación del supremacismo occidental, del etnocentrismo, y velar por un uso correcto y no racista del lenguaje. Ello requiere de una línea específica de trabajo por parte de las agencias de calidad universitaria a la hora de acreditar y evaluar títulos de formación de profesorado.
- El impulso de una política educativa intercultural en los centros escolares exige liderazgo y dinamización. Los equipos directivos resultan clave a la hora de desempeñarlo. Por lo tanto, debería

³ Los miembros del grupo de investigación ERDISC son (por orden alfabético): Meritxell Argelagués, Miquel Àngel Essomba, Pere Grané, Josep Guardiola, Edgar Iglesias, Katia Verónica Pozos, Anna Tarrés.

- crearse un programa específico de formación permanente para equipos directivos en materia de educación intercultural, entendida como una medida a favor del éxito educativo y por la equidad, en especial, con el alumnado de origen extranjero.
- Se constata la ineficacia de políticas educativas generalistas para atender los retos que plantea la equidad educativa en términos de escolarización del alumnado de origen extranjero. Para evitarlo, el diseño e implementación de políticas educativas de equidad debería hacerse siguiendo un modelo *bottom-up*, donde todos los sectores implicados en el proceso educativo puedan intervenir, apostando por un currículo intercultural y mediante un profundo conocimiento del entorno de la escuela y sus necesidades. La autonomía de los centros aquí resulta fundamental, y el compromiso e implicación del profesorado imprescindible.
 - La equidad educativa debe abordar la transformación de un currículum monocultural en intercultural si queremos que el alumnado de origen extranjero pueda verse reconocido en él. Fomentar la presencia de las manifestaciones culturales en los centros escolares desde una óptica intercultural debe ser un imperativo, no sólo para los centros con alumnado de origen extranjero sino para todos. Es necesario reclamar un viraje de la política curricular actual hacia parámetros de interculturalidad, plurilingüismo y diversidad.
 - En España no se conocen políticas públicas favorables a la incorporación de profesorado de origen extranjero al sistema educativo. La rigidez de la propia función pública, así como la falta de programas de mentoría y apoyo a estudiantes de maestro exigen con urgencia una estrategia estatal para avanzar en este terreno, clave por muchos motivos para reforzar la equidad educativa en materia de interculturalidad.
 - En este mismo sentido, la inclusión efectiva y formal en los equipos pedagógicos de los centros de profesionales especializados en la educación social o la sanidad pública, podría ser un elemento importante para promover el conocimiento mutuo en el seno de las comunidades educativas de escuelas con presencia de familias y alumnado de origen extranjero.

Con respecto al rol de las familias de alumnado de origen extranjero, apuntamos a continuación las siguientes conclusiones y recomendaciones:

- Los problemas de segregación escolar no surgen precisamente de las familias de origen extranjero, sino de las nativas. Son muchas de éstas las que rechazan matricular a sus hijos e hijas en escuelas donde exista presencia de alumnado de origen extranjero. Por lo tanto, debemos recordar una vez más que la composición del alumnado de un centro escolar debe responder a la realidad de su entorno social, y no crear escuelas-*ghetto*. Las políticas de

- matriculación son una herramienta importante en manos de la administración para erradicar la segregación escolar y apostar por la equidad educativa y la igualdad de oportunidades del alumnado de origen extranjero.
- La participación de las familias de origen extranjero se debe entender en un sentido amplio, como un derecho de estas familias a expresar no sólo sus opiniones, sino a tener poder de decisión real sobre los cambios en las estructuras y los procesos propios de los centros escolares.
 - Por consiguiente, los ayuntamientos deben habilitar espacios físicos, de formación en participación, de aprendizaje, y de dinamización para incrementar dicha participación. Se debe cambiar radicalmente el actual concepto de participación, basado en un modelo pasivo y de organización jerárquica, por otro más activo con organizaciones y procesos comunitarios y colaborativos. La educación ya no pertenece en exclusividad al claustro de profesorado, sino que debe ser un proceso compartido comunitario.
 - Si se desea que las familias de origen extranjero participen en la escuela, se deben facilitar horarios accesibles y compatibles con la jornada laboral, a la vez que se deben ofrecer recursos válidos para una comunicación eficaz: servicios de traducción o mediación, utilización creativa de las TIC, implicación de antiguo alumnado extranjero del centro o de las entidades de inmigrantes del territorio, cursos de idiomas.
 - La promoción y difusión de buenas prácticas que se han puesto en funcionamiento en otros centros, y que pueden ser un modelo a seguir por parte de las familias, han de poder ser difundidas. Las autoridades locales juegan un rol clave para ello. También en el apoyo (mediante la figura de agentes comunitarios) del fomento de comisiones de trabajo mixtas (equipo directivo, profesorado y familias de origen extranjero), o el refuerzo de las asociaciones de familias de las escuelas.
 - La legislación educativa actual debería adaptarse a esta necesidad de trabajo comunitario y participación activa en los centros escolares. Se deberían tener en cuenta otras formas de participación “no reglada” o “informal”. La participación de los “no asociados” a las asociaciones de familias puede ser también rica y aportadora de nuevas ideas.

Por último, con relación al propio alumnado de origen extranjero, y en particular el alumnado adolescente o joven, apuntamos las siguientes conclusiones y recomendaciones:

- La participación de los jóvenes de origen extranjero en contextos no formales de educación genera beneficios positivos para éstos: a nivel personal, académico, en términos de cohesión social y

- aprendizaje de competencias. Por ello, Se propone diseñar itinerarios educativos que desde la colaboración y la corresponsabilidad de centros educativos y entidades de base educativa, contribuyan a la erradicación de la segregación y apuesten por la equidad.
- Se constata que la equidad educativa dirigida al alumnado de origen extranjero naufraga, en muchas ocasiones, en los procesos de transición entre etapas o bien entre centros. Con el fin de superar las dificultades asociadas a estas transiciones, se necesita una política educativa que sea integral, y que permita conectar los aprendizajes y el currículo entre los contextos formal, no formal e informal de la educación.
 - El aprendizaje de la lengua como herramienta para seguir el currículo resulta insuficiente. El alumnado de origen extranjero necesita espacios informales de socialización donde la lengua sea un instrumento para disfrutar y relacionarse, y no sólo para aprender. En entornos de diversidad cultural se deben hacer más esfuerzos a favor del aprendizaje lingüístico. Los ayuntamientos deben promover programas de mentoría lingüística puesto que se revelan como una herramienta formativa y de socialización muy eficaz.
 - En el ámbito local, se propone detectar o identificar los espacios de participación naturales donde transitan y viven los y las jóvenes de origen extranjero. De este modo, se pueden compartir proyectos educativos (como la educación en el tiempo libre) y comprender el sentido de la participación por parte de estos ciudadanos. A su vez, dicha identificación de espacios naturales puede complementarse con el impulso de espacios en formación intercultural en los que participan educadores y educadoras con estos jóvenes. En estos espacios se favorecerá el reconocimiento mutuo como una vía para identificar prejuicios y estereotipos, y evidenciar que todos y todas somos parte de la diversidad.
 - Se señala la práctica deportiva como una herramienta intercultural, ya que la programación de la educación física cuenta con mucho potencial para la construcción de relaciones personales. Además pueden darse lógicas de participación horizontal, si los jóvenes no conocen las actividades planteadas. En este sentido, hace falta una estrategia estatal para el fomento del deporte como espacio de interculturalidad, y en el cual los y las jóvenes de origen extranjero.
 - Emerge con fuerza la realidad alrededor de los jóvenes menores extranjeros no acompañados (MENA). Se señala que ni existen suficientes recursos para atender a su totalidad, ni los que existen disponen de programas adecuados para acogerles e integrarles. En este sentido, se apunta a la urgencia de un plan estatal, dotado de

los recursos necesarios, que permita hacer frente a tamaño reto. Dicho plan estatal debería incluir agentes responsables de extranjería, de educación y de protección de menores, y sus programas deberían ser integrales y teniendo a la persona menor en el centro de las propuestas. Se propone también efectuar cambios en la Ley de Extranjería que permitan que, una vez estos menores alcanzan la mayoría de edad, dispongan de los permisos necesarios de residencia y trabajo que les autoricen para integrarse socialmente.

Apuntes finales: oportunidades y amenazas del contexto actual

La apertura de un nuevo ciclo político en España este 2019, en todos los niveles de la administración, debe permitirnos ser optimistas en cuanto a la posibilidad de que las distintas recomendaciones apuntadas puedan ser tenidas en cuenta e implementadas. La oportunidad de derogar la LOMCE, fuente inagotable de inequidad educativa para el alumnado en general, y para el alumnado de origen extranjero en particular, abre la puerta para que los gobiernos autonómicos puedan articular políticas educativas sensibles a los temas tratados con más seguridad jurídica y recursos adicionales.

En materia de formación del profesorado, también resultará clave la participación de diez universidades españolas desde 2019 en el ambicioso proyecto de “universidades europeas”, cuatro catalanas, dos valencianas, dos madrileñas y dos andaluzas. Al tratarse de centros universitarios en aquellas comunidades autónomas con más presencia de población extranjera, se vislumbran oportunidades de enriquecimiento y de fortalecimiento internacional de los estudios de grado que capacitan para la profesión docente.

El papel de los nuevos ayuntamientos también puede ser favorable, si consideramos que es en el ámbito local donde más y mejor pueden articularse las acciones vinculadas a una política educativa de equidad que contemple a las familias de origen extranjero, y al propio alumnado de este origen como protagonista.

Sin embargo, resultaría inexacto acabar este artículo sin mencionar las amenazas que se ciernen sobre el horizonte con respecto a las recomendaciones incluidas en el artículo. Estamos convencidos que la crisis humanitaria que persiste en el mediterráneo, y que tiene por consecuencia la emergencia de nuevos flujos migratorios de personas demandantes de asilo y refugiadas, seguirá afectando seriamente a España en el futuro inmediato. Tanto la nueva inmigración proveniente de países en guerra (Essomba, 2016), como el incesante goteo de menores no acompañados originarios del Magreb darán desde ya mucho que analizar y proponer.

Del mismo modo, observamos con inquietud el auge de la extrema derecha en Europa y en nuestro país, contraria a la diversidad y la

educación intercultural, y favorable a un repliegue identitario que excluye la posibilidad que las personas de origen extranjero puedan vivir en condiciones de plena ciudadanía.

Más que amedrentarnos, dichas amenazas demográficas y políticas no hacen más que reafirmarnos en nuestro compromiso en la construcción de sociedades libres, diversas, respetuosas, y donde la extranjería, lejos de ser un factor determinante de la vida cotidiana de centenares de miles de personas, no sea más que un simple detalle de naturaleza administrativa.

Referencias

- Albaigés i Ferrer-Esteban, (dirs.) (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Fundació Jaume Bofill, Col. Polítiques, núm 80. Barcelona.
- Andrés Cabello, S y Giró Miranda, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*. UNED. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Número 7 (2016). pp.28-47.
- Barber, M. and Mourshed, M. (2011). *How the world's best performing school Systems come out on top*. London: McKinsey.
- Beach, Dennis and Sernhede, Ove (2011). From learning to labour to learning for marginality: School segregation and marginalization in Swedish suburbs. VL 32. DO - 10.1080/01425692.2011.547310. *British Journal of Sociology of Education*.
- Belli, S. (2015). Prejuicios lingüísticos y educativos en la comunicación intercultural. Cuando el malestar social se reproduce en el aula de enlace. *Praxis sociológica*, 19, p. 59-85
- Belli, S. (2013). Voces de nuevos hablantes, voces de nuevas subjetividades. Emociones y actitudes lingüísticas en el giro poscolonial. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, n. 56.
- Benedicto, J. (2017). *Informe Juventud en España 2016*. Madrid: Instituto de la Juventud. Gobierno de España.
- Collett, E., Clewett, P. & Fratzke, S. (2016). *No way out? Making additional migration channels work for refugees*. Brussels: Migration Policy Institute Europe.
- Consortium INCLUD-ED, MEC, (2011). *Actuaciones de Éxito en escuelas europeas*. Ministerio de Educación. Num 9. Madrid, España.
- Dervarics & O'Brien (2011). The Eight Characteristics of Effective School Boards. *American School Board Journal*. National School Boards Association.
- Dronkers, J., and Heus, M. (2011). *The Educational Performance of Children of Immigrants In Sixteen OECD Countries*. CReAM

Discussion Paper 10. http://www.cream-migration.org/publ_uploads/CDP_10_12.pdf.

- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan.
- Essomba, M.A. (2017). The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe. *Intercultural Education*, 28:2, 206-218.
- Essomba, M.A.; Tarrés, A. & Franco, N. (2017). *Research for Culture Committee - Migrant Education: Monitoring and Assessment*. Directorate General for Internal Policies Policy Department B: Structural and Cohesion Policies Culture and Education. Brussels, European Parliament. This document is available on the internet at: <http://www.europarl.europa.eu/supporting-analyses>
- European Commission. (2015). *A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages*. Directorate-General for Education and Culture. Brussels, European Commission. This document is available on the internet at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/early-leaving-policy_en.pdf
- Fernández Reino, M. (2013). *Ethnicity and Education in England: Ethnic Differentials in Academic Progress, Expectations and Choices*. Universitat Pompeu Fabra. <http://www.tdx.cat/handle/10803/126032>.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Centre for Strategic Education, Victoria
- Gortazar, L. (2019). *¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades?* FEDEA, Estudios sobre la Economía Española no. 2019-17, Madrid.
- Grané, P. y Argelagués, M. (2018). Un modelo de educación comunitaria para la mejora de las relaciones entre las familias, escuelas y comunidades: revisión de las experiencias locales en Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Canarias. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 51-70. DOI:10.30827/profesorado.v22i4.8394
- Hanewald, K. (2011). Explaining Mortality Dynamics, North American Actuarial Journal, 15:2, 290-314, DOI: 10.1080/10920277.2011.10597622
- Heath, Anthony, and Yaël Brinbaum. 2007. "Guest Editorial: Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment." *Ethnicities* 7 (3): 291-304. DOI:10.1177/1468796807080230. <http://etn.sagepub.com/content/7/3/291.short>.
- Heckmann, Friedrich. 2008. "Education and Migration Strategies for

Integrating Migrant Children in European Schools and Societies: A Synthesis of Research Findings for Policy Makers.” Brussels.

- Huddleston, T. (2016). *Largest-ever European survey of immigrants gives big picture on long-term integration*. Brussels: Migration Policy Group.
- Iglesias, E. Educación Intercultural en el Tiempo Libre. Acción educativa en tiempos neoliberales. Ed. Popular. Madrid, 2015, ISBN:9788478846412
- Leadbeater, Charles & Wong, Annika (2010). Learning from the Extremes. CISCO.
- Legrain, P. (2016). *Refugees Work: The Humanitarian Investment That Yields Economic Dividends*. New York City: Tent Foundation.
- Martínez, M. i Albaigés, B. (dirs.) (2012). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Mediterrània & Fundació Jaume Bofill.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional - Gobierno de España. (s.f.). Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado [Conjunto de datos]. Recuperado 29 junio, 2019, de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>
- OCDE, (2012). Panorama de la educación 2012. Indicadores de la OCDE. Santillana.
- OCDE, 2014 Society at a Glance 2014. OECD Social Indicators. DOI: https://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2014-en.
- Ofsted, (2008). Learning outside the classroom. How far should you go?. Reference no: 070219.
- Payne, Charles. 2008. The Persistence of Failure in Urban Schools. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Phillips, Tim & Smith, Philip. (2003). Everyday incivility: Towards a benchmark. *The Sociological Review*. 51. 10.1111/1467-954X.00409.
- Pozos, K.V. (2018). The kaleidoscope of immigration in Spain: From sending country to host country. In: Koehler, C.; Bauer, S.; Lotter, K.; Maier, F.; Ivanova, B.; Ivanova, V.; Darmody, M.; Seidler, Y.; Tudjman, T.; Wolff, R.; Kakos, M.; Pozos-Pérez, K.V. (2018). *Qualitative Study on Migrant Parent Empowerment*. European Forum for Migration Studies (efms). Institute at the University of Bamberg, Germany. Brussels, European Commission. Available at: <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/ALFIRK-Qualitative-Study-on-Migrant-Empowerment.pdf>

- Pozos, K.V. & Guardiola, J. (2018). Spanish country report. En: Lipnickiené, K; Siarova, H. & Van Der Graaf, L. (2018). *Role of non-formal education in migrant children inclusion: links with schools. Sirius Watch 2018 Full Report*. PPMI, European Commission. Available at: http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/SIRIUS-Watch_Full-report-1.pdf
- Riederer, Bernhard, and Roland Verwiebe. 2015. "Changes in the Educational Achievement of Immigrant Youth in Western Societies: The Contextual Effects of National (Educational) Policies." *European Sociological Review* 31 (5): 628–42. DOI:10.1093/esr/jcv063. <http://esr.oxfordjournals.org/content/31/5/628.abstract>.
- Rochex, Jean-Yves (2008). PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques a *Revue française de pédagogie* 2008/3 (n° 164).
- Schlicht, R., I. Stadelmann-Steffen, and M. Freitag. 2010. "Educational Inequality in the EU: The Effectiveness of the National Education Policy." *European Union Politics* 11 (1): 29–59. DOI:10.1177/1465116509346387. <http://eup.sagepub.com/content/11/1/29.abstract>.
- Schofield, Janet Ward. 2006. *Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement: Research Evidence from Social, Educational and Developmental Psychology*. AKI Research Review, 5. Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin. https://books.google.es/books/about/Migration_Background_Minority_group_Memb.html?id=nHSpYgEACAAJ&pgis=1.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. 93 pp. ISBN- 978-92-3-300018.6
- Yates, T. M., & Masten, A. S. (2004). The promise of resilience research for practice and policy. In T. Newman (Ed.), *What works? Building resilience: Effective strategies for child care services* (pp. 6–15). Ilford, England: Barnardo's.

