"Alumnos y alumnas de origen extranjero" en *Cuadernos de Pedagogía* Nº 326, julio 2003, pp. 63-68.

ALUMNAS Y ALUMNOS DE ORIGEN EXTRANJERO: DISTRIBUCIÓN Y TRAYECTORIAS ESCOLARES DIFERENCIADAS

Colectivo Ioé

(Carlos Pereda, Miguel Ángel de Prada y Walter Actis)

El presente artículo recoge algunas de las principales conclusiones de un estudio encargado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y el Instituto de la Mujer que trataba de explorar las diferencias en función del sexo del alumnado extranjero no universitario (COLECTIVO IOÉ 2003). El creciente interés por este sector escolar se debe a su incremento constante en los últimos años, en contraste con la disminución acelerada del alumnado autóctono [¿INTERESA SÓLO POR EL NÚMERO?]. Después de aportar algunos datos en este sentido, expondremos las principales diferencias observadas por sexos según nacionalidades, para centrarnos después en las trayectorias escolares observadas a través de una encuesta aplicada a hijos e hijas de familias marroquíes y dominicanas.

Crecimiento del alumnado extranjero en los últimos años

La presencia creciente de inmigrantes extranjeros en España no se limita sólo a trabajadores adultos, que son quienes prevalecen en las primeras etapas migratorias. A medida que pasan los años, éstos tienden a reunificar a su familia de origen o a crear nuevas familias en España, lo que trae como consecuencia un nuevo flujo y/o nacimiento de niños y niñas, que se acelera en la segunda etapa migratoria, como lo demuestra el hecho de que entre 1998 y 2002 la población infantil inmigrante ha crecido a un ritmo muy superior al de los años anteriores (ver Tabla adjunta). Estos nuevos sectores de la infancia y la juventud, procedentes directa o indirectamente de la inmigración, constituyen poblaciones nuevas que han de insertarse en las instituciones del país de residencia, entre las cuales destaca el sistema escolar.

Tabla

EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO AUTÓCTONO Y EXTRANJERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (Cursos 1991-1992 / 2001-2002)

	Alumnado no universitario			
Curso	*Español*	*Extranjero*	*Total*	*% extranjero*
91-92	8.201.500	36.661	8.238.161	0,4
92-93	8.074.611	43.845	8.118.456	0,5
93-94	8.000.964	50.076	8.051.040	0,6
94-95	7.811.671	53.213	7.864.884	0,7
95-96	7.610.110	57.406	7.667.516	0,7
96-97	7.432.881	62.707	7.495.588	0,8
97-98	7.236.733	72.363	7.309.096	1,0
98-99	7.047.564	80.687	7.128.251	1,1
99-00	6.861.979	103.401	6.965.380	1,5
00-01	6.753.412	133.684	6.887.096	1,9
01-02	6.629.471	201.518	6.830.989	3,0
Variación 1991-2002	-1.572.029	+164.857	-1.407.172	
% variación	-19,27	449,7	-17,1	

Fuente: elaboración de Colectivo Ioé en base a MECD, Estadísticas de la Educación en España.

La escuela es una institución clave a la hora de configurar las modalidades de socialización e inserción social de estas nuevas generaciones. En las aulas, los hijos e hijas de inmigrantes pueden acceder –con más facilidad que las personas adultas- al aprendizaje de los códigos básicos de la sociedad española (incluidas las lenguas autóctonas), e iniciar un proceso de cualificación formalizado. En la medida en que el sistema escolar está encargado de inculcar los valores básicos que definen la ciudadanía, según el estándar dominante, es un vehículo de reproducción social que pone énfasis en los valores autóctonos. Por otra parte, la creciente diversidad del alumnado y los recientes desarrollos legislativos tienden a prestar más atención a la convivencia intercultural, y a tomar en cuenta las realidades sociales específicas del alumnado. De esta manera, el sistema escolar español se mueve entre la inercia de reproducir lo existente y la apertura -incipiente y con dificultades- hacia las aportaciones de un alumnado social y culturalmente diverso.

Pautas de distribución por sexos del alumnado extranjero. Factores explicativos

A partir de un análisis sistemático de las estadísticas del alumnado no universitario por nacionalidades, sexos, niveles educativos y demarcaciones geográficas, pudimos observar diversas tendencias en las pautas de distribución por sexos que agrupamos en tres modelos, uno de relativo equilibrio y otros dos más polarizados, con predominio de hombres en un caso y de mujeres en otro:

1. El primer modelo corresponde al alumnado procedente de países de la Unión Europea y de Sudamérica, y se caracteriza por un *notable equilibrio entre los sexos* que se modula de acuerdo a las siguientes pautas: mayor presencia masculina en los niveles de enseñanza obligatoria (en torno a un 5% más hombres que mujeres) y femenina en los niveles post-obligatorios (en torno a un 10%). En estos últimos las mujeres están significativamente más presentes que los hombres en Bachillerato y menos en los módulos y ciclos de Formación Profesional. Estas modulaciones en el reparto de sexos por niveles educativos presentan una gran consistencia por comunidades autónomas y se parecen mucho a las que registra el alumnado autóctono. Para explicarlas, hemos encontrado dos tipos de razones dependiendo del nivel educativo:
    - en la *Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* la tasa de escolaridad es prácticamente absoluta y, por tanto, las diferencias de sexo se deben a razones estrictamente demográficas (en casi todos los países del mundo, incluido España, nacen entre un 5 y un 6% más niños que niñas);
    - sin embargo, en la *Educación post-obligatoria* las chicas se encuentran más escolarizadas que los chicos, lo que parece estar en relación directa con su mejor rendimiento escolar, factor que explica también la mayor incardinación de las chicas en la rama de Bachillerato -y después en la universidad- y de los chicos en los módulos y especialidades de Formación Profesional.

2. El segundo modelo se caracteriza por la mayor proporción de alumnos del sexo masculino y está representado por los originarios de tres países de mayoría islámica: Marruecos, Argelia y Pakistán. El caso más importante es el marroquí, de donde procede casi la cuarta parte del alumnado extranjero existente en España. En la mayoría de

comunidades autónomas el alumnado marroquí presenta un predominio de alumnos varones que tiende a incrementarse en los niveles escolares post-obligatorios, donde se produce, además, una bifurcación por sexos que se corresponde con la pauta del modelo anterior: más chicas en Bachillerato y más chicos en Formación Profesional (existen otras hipótesis para explicar las diferencias de escolarización sexos, como que los chicos encuentran más oportunidades en el ámbito laboral o que están más presionados para ganar dinero).

3. El tercer modelo se caracteriza por la mayor feminización del alumnado y prevalece en los originarios de República Dominicana y de algunos otros países con menor presencia de efectivos escolares como Cuba y Brasil. El alumnado dominicano parte de una menor presencia de mujeres en Educación Infantil y Primaria que aumenta mucho en la ESO y en los niveles post-obligatorios. Como en los otros casos se produce también la bifurcación por sexos entre Bachillerato (mayor proporción de mujeres) y Formación Profesional (más presencia relativa de hombres).

Para explicar el desequilibrio de sexos en los dos últimos modelos, hemos comparado los datos escolares con las estadísticas oficiales de población extranjera residente en España, tanto del Ministerio del Interior como de los Padrones Municipales y hemos llegado a la conclusión de que *la prevalencia de un sexo sobre otro en la escuela se debe principalmente, no a diferencias en las tasas de escolaridad de ambos sexos, sino a la mayor presencia de hombres o de mujeres en el conjunto del grupo nacional correspondiente*. Esto se verifica, sobre todo, en el tramo de edad de 15 a 19 años, en el cual la población marroquí residente en España cuenta con más chicos y la dominicana con más chicas. Por eso, en la medida que siga existiendo un flujo migratorio importante con el mismo patrón de sexo, las diferencias se seguirán reflejando en la escuela; sin embargo, a medida que ambos colectivos se afiancen en España, la reunificación familiar y los nuevos nacimientos tenderán a equilibrar, previsiblemente, la distribución por sexos. No obstante, también se han detectado casos de familias inmigrantes (sobre todo de nacionalidad marroquí) en que las hijas han dejado de estudiar para realizar trabajo doméstico o porque su familia entiende que, si se van a casar, no es necesario seguir estudiando, o bien para trabajar en el mercado laboral (razón esta última que afecta también a una parte de los chicos).

La escolarización de los hijos e hijas de familias marroquíes y dominicanas

Como complemento metodológico al análisis de las estadísticas escolares, hemos aplicado una encuesta en la Comunidad de Madrid y en la provincia de Barcelona a 731 hijos e hijas de familias de los dos grupos nacionales con mayor diferencia entre sexos (el marroquí y el dominicano) con el fin de explorar con mayor detalle sus trayectorias escolares y sociales. El cuestionario recoge información sobre cada uno de los miembros de la unidad familiar, incluidos el padre y la madre, ya estuvieran residiendo en España o en los países de origen. Los resultados permiten conocer con detalle las tasas de escolaridad por edades y sexos para profundizar después en la situación específica de quienes ya han abandonado la escuela y de quienes permanecen en el sistema escolar, sector al que nos vamos a referir a continuación.

La escolarización en España de los hijos e hijas de familias marroquíes y dominicanas es casi absoluta en el tramo de edad obligatorio (6-15 años), con sólo un 2% de niños y adolescentes fuera del sistema escolar. Sin embargo, *la tasa de escolaridad desciende mucho más que la media española en los tramos de edad no obligatorios*: 20 puntos menos entre 16 y 17 años; 30 puntos menos entre 18 y 20 años; y 24 puntos menos entre 21 y 24 años. Conviene retener, no obstante, que están escolarizados dos de cada tres jóvenes inmigrantes de ambos sexos de 16-17 años y uno de cada tres de 18 a 20 años.

La mayor antigüedad en España de la inmigración marroquí puede explicar, en parte, que sus hijos e hijas presenten tasas de escolaridad en la juventud algo más elevadas (en torno a 6 puntos) que las del colectivo dominicano. Mientras casi la mitad de los hijos e hijas de las familias marroquíes ha nacido en España y los llegados desde el país de origen llevan aquí una media de 8 años, sólo la cuarta parte de los dominicanos ha nacido en España y los incorporados tardíamente llevan en España un promedio de 3 años. Probablemente esta circunstancia explica que, pese a partir de una situación inicial con más desventajas (menor desarrollo de la escuela en Marruecos, lengua materna diferente, etc.), *el grupo más antiguo en España ha tenido más oportunidades para integrarse en el sistema escolar español y las familias de conseguir una situación que favorece prolongar la escolarización*.

Entre los 16 y los 20 años la tasa de escolaridad de las chicas inmigrantes es 10 puntos mayor que la de los chicos, diferencia que se acentúa en el caso marroquí, cuyas mujeres de más de 15 años tienen una tasa de escolaridad del 54%, 14 puntos superior a la de sus paisanos de la misma edad. *El mayor número de alumnos marroquíes en las estadísticas del alumnado en España no significa, por tanto, que las mujeres de dicho país estén fuera del sistema escolar español, sino que hay más chicos que chicas procedentes de ese país*.

Aparte del sexo y la nacionalidad del alumnado, existen otros dos factores que aparecen como más determinantes para explicar la escolarización a partir de los 16 años. El primero es el *estatus académico y profesional del padre y de la madre*: la tasa de escolaridad de los hijos e hijas con más de 16 años cuyo padre tiene cualificación (académica y laboral) es *doble* que la de quienes tienen el padre con baja cualificación; y la diferencia es todavía mayor si nos fijamos en la *ocupación de la madre de familia*: la tasa de escolaridad a partir de los 16 años es del 80% en el caso de hijos e hijas cuya madre ejerce una profesión cualificada (tasa muy superior a la media española); del 43% cuando se trata de un empleo no cualificado; y del 36% si la madre es "ama de casa" sin trabajo extradoméstico.

Una segunda variable con mucho poder para explicar la escolarización de los y las jóvenes es *si conviven o no con sus padres y madres*, es decir, si se trata de una familia reunificada o en la que uno o ambos progenitores permanecen en el país de origen: *en el caso de los marroquíes, la tasa de escolaridad cuando hay convivencia padres-madres-hijos-hijas es cuatro veces mayor (54%) que cuando se da la separación* (15%); entre los dominicanos, la diferencia es menor: pasa del 48% si hay convivencia al 38% si no la hay. La conclusión derivada de estos datos parece evidente: *favorecer la reunificación familiar es condición -casi necesaria en el caso marroquí- para que los hijos e hijas jóvenes se mantengan escolarizados*.

Rendimiento escolar: importancia decisiva del momento de incorporación a la escuela española

Según la encuesta que hemos aplicado, la mayoría del alumnado marroquí y dominicano

(en torno al 70%) lleva relativamente "bien" sus estudios1. Existe, por tanto, un 30% de alumnado con problemas; cifra que fluctúa en función de diversas circunstancias. Así, *los problemas de rendimiento escolar son mucho más frecuentes entre los chicos (38%) que en el caso de las chicas (19%), diferencia que se incrementa aún más en los niveles post-obligatorios* (tienen problemas casi la mitad de los chicos y la quinta parte de las chicas). Este fenómeno, que también se registra (aunque con una intensidad algo menor) entre el alumnado autóctono, tiene que ver con unos perfiles diferenciados de comportamiento, según se recoge reiteradamente en las preguntas abiertas del cuestionario. Las chicas serían más disciplinadas y estudiosas, saldrían menos de casa y tendrían menos inclinación que los chicos a "dejarse llevar por grupos problemáticos". Desde una mentalidad de corte patriarcal, bastantes padres y madres aceptan con naturalidad que "el chico de la casa" tenga más libertad de movimientos que sus hermanas o que éstas deban ser más disciplinadas y colaboren más en las tareas domésticas.

Otras variables, además del sexo, condicionan el éxito o el fracaso escolar. La más importante, de acuerdo a nuestros análisis, es *el momento de incorporación a la escuela española*: la proporción de alumnos/as con problemas de rendimiento es tres veces mayor (63%) en los que se incorporan después de los 11 años, en el tramo de edad correspondiente a la ESO, que en los que se inician desde pequeños/as (antes de los 11 años) en el sistema escolar español (20%). La diferencia de rendimiento escolar en función del momento de incorporación en la escuela española afecta al alumnado marroquí y al dominicano, a los centros públicos y a los privados, y se puede observar en las diversas regiones donde se ha aplicado la encuesta. Todo apunta a *un serio problema de ajuste o adaptación entre el alumnado y la institución escolar al pasar de los sistemas educativos del país de origen al de España*. Tal situación no se estaría resolviendo satisfactoriamente con los actuales mecanismos y recursos pedagógicos, provocando el fracaso de la escuela en la atención a muchos y muchas jóvenes inmigrantes.

Por países de origen, el fracaso escolar es siete puntos más elevado entre el alumnado marroquí que entre el dominicano, lo que se agrava especialmente entre los hombres marroquíes, que tienen una tasa de fracaso del 42%, veinte puntos por encima de las mujeres (22%) de su misma nacionalidad. Por otra parte, en los dos grupos nacionales la tasa de fracaso se incrementa a medida que la incorporación al sistema escolar es más tardía, tal como acabamos de exponer.

1 Explicar que se trata de la opinión de los informantes, no de un análisis de las calificaciones ni de otros datos.

Los problemas escolares del colectivo marroquí incorporado en el nivel de la ESO llegan al 78% (83% los chicos, 67% las chicas), lo que es achacado por los informantes del colectivo a las especiales dificultades idiomáticas y de encaje cultural, así como a un mayor rechazo, marginación y/o prejuicios por parte de profesores y compañeros de ambos sexos. En el mismo sentido, sorprende comprobar que, *de los escolares de ambos sexos nacidos en España, el porcentaje de fracaso en el colectivo marroquí (29%) es cuatro veces mayor que en el dominicano (7%), lo que sugiere una especial dificultad, barreras o prejuicios en relación al primero de ambos grupos* -incluso en la generación ya nacida en España-.

La cuarta parte de los alumnos/as encuestados/as ha repetido algún curso, lo que correlaciona con los mismos factores que explican el éxito o fracaso escolar: el momento de incorporación a la escuela española, el sexo, la clase social, etc. El grupo que presenta mayor número de personas que repiten curso es el de alumnos marroquíes que se han incorporado a la escuela española después de haber iniciado sus estudios en Marruecos (57% repetidores, por un 31% en el caso de las chicas del mismo origen).

Entre las causas más aducidas por los propios encuestados/as para explicar el fracaso escolar, la primera y principal tiene que ver con los *problemas de incorporación tardía en la escuela española*. Más de un tercio de quienes tienen dificultades escolares remite a esta cuestión con diversos matices. En unos casos se señala la diferencia de nivel académico entre el sistema educativo español y el del país de origen, que exigiría algún tipo de atención específica para ponerse a la altura. En otros, se alude a los problemas idiomáticos, de comprensión y lenguaje, que se agravan en el caso de Cataluña debido a la coexistencia de dos idiomas, el catalán y el castellano, lo que afecta no sólo al alumnado marroquí sino también al dominicano (muchos conceptos y giros de palabras no significan lo mismo, aunque se hable el mismo idioma). Otro sector, algo menor que los anteriores, considera que la razón principal del fracaso escolar es la *falta de cualidades o disposición de los propios alumnos/as*, ya sea por falta de interés o motivación en el estudio, por falta de organización o por “mala conducta”.

Titularidad de los centros. La mayoría acude a la enseñanza pública

Por países de origen, el alumnado de origen marroquí acude más a la enseñanza pública (92,5%) que el dominicano (68,8%), lo que ocurre con algunas significativas diferencias según sea el nivel educativo: en la etapa de Educación Infantil (0-5 años) la proporción que acude a centros privados es más alta, probablemente por la falta de plazas públicas en guarderías y cursos de preescolar; en los ciclos de Educación Obligatoria (Primaria y ESO) aumenta el peso de los centros públicos, de manera casi absoluta en el colectivo marroquí (96,1%) y de forma más mitigada en el dominicano (73,4%); por último, en los ciclos post-obligatorios la enseñanza privada gana algunos puntos en ambos colectivos, sobre todo en el marroquí.

Las diferencias observadas en España entre el alumnado marroquí y el dominicano siguen la misma pauta que en sus respectivos países de origen: el 100% de los alumnos y alumnas no reunificados que siguen estudiando en Marruecos lo hacen en centros públicos mientras se encuentra en esa situación el 75% de los dominicanos que permanecen en el país de origen.

Tanto en el colectivo marroquí como en el dominicano las mujeres tienden a estar algo más presentes que los hombres en centros privados, siendo esta diferencia mayor en aquellas familias que sólo tienen una hija escolarizada, en cuyo caso el 28% se encuentra en el sector privado, 7 puntos más que la media de las niñas de la muestra (21%). Quizás la explicación de esta diferencia sea la mayor tendencia de las familias a “proteger” a las hijas únicas en centros privados porque se supone que en ellos hay más control y disciplina que en los centros públicos

Como ocurría con la tasa de escolaridad, la extracción social de los alumnos marroquíes y dominicanos se constituye en el principal factor explicativo de la elección de titularidad de los centros. A mayor estatus familiar, más presencia en la escuela privada (probablemente como ocurre entre la población autóctona).

La razón fundamental que se esgrime para elegir centros de titularidad pública es de tipo económico: se trata de una enseñanza más barata que la privada y por eso la escoge la mayoría de las familias inmigrantes, que tiene escasos ingresos. A pesar de que la mayor parte de la enseñanza privada está subvencionada, este tipo de argumentos es utilizado por el 57% de los padres y madres para enviar a sus descendientes a centros públicos. En algunos casos las

personas que han elegido un centro público para sus hijos e hijas reconocen que, si pudieran, les enviarían a centros privados, ya que los consideran de más calidad, con una disciplina más estricta, etc. También hay algunas respuestas que justifican la elección de centros públicos por su calidad o porque sencillamente son partidarios de la enseñanza pública. Por último, un sector menor de las personas entrevistadas señala que la principal causa de escolarización en un centro público o privado ha sido el contacto o relación con amigos y conocidos de su país que ya llevaban a sus hijos e hijas a ese centro, lo que remite a la importancia de las redes sociales en las prácticas de los grupos inmigrantes.

Como balance general, se puede afirmar que la elección de centro escolar por parte de las familias inmigrantes parece regirse por la misma lógica de muchas familias autóctonas que, cuando pueden (por economía, proximidad, etc.), orientan a sus hijos e hijas hacia centros privados porque piensan que les garantizan mayor calidad. *Lo que se presenta a veces como una división autóctonos/inmigrantes responde, más bien, a una lógica de distinción social que atraviesa a ambos colectivos*, aunque se hace menos visible entre los inmigrantes debido a su incipiente diferenciación social en España.

Expectativas académicas y profesionales

El 60% del alumnado marroquí y dominicano consultado ha señalado cuáles son sus expectativas académicas y profesionales, y la proporción aumenta al 85% entre los/las mayores de 15 años. De ellos/as, algo más de la mitad espera hacer una *carrera superior* que le permita llegar a ser un/a profesional cualificado/a y un tercio (la mitad a partir de los 15 años) espera ejercer algún oficio que tenga como base un *módulo profesional u otros estudios equivalentes*. En el primer caso se trata de personas que han introyectado el ideal de la carrera escolar de llegar a concluir los estudios universitarios; en el segundo caso, se trata de estudios más relacionados con profesiones medias, sin que apenas existan referencias a las ocupaciones más habituales de sus padres y madres (hostelería, construcción, servicio doméstico, peonaje industrial...). En todo caso, *son expectativas de movilidad social o, si se quiere, de "reproducción ampliada" del marco social familiar*.

En general, la diferencia de expectativas en función de los países de origen o por sexos es poco relevante; lo mismo ocurre si tomamos en consideración el estatus académico y profesional de los padres. Si nos fijamos en quiénes eligen carreras superiores, las mujeres se inclinan más por las ciencias de la salud y de la educación, mientras los varones prefieren ingenierías o arquitectura y otras carreras superiores. De las carreras de nivel medio, las mujeres prefieren ser artistas o modelos, empleadas de comercio o azafatas y enfermeras o auxiliares de clínica, mientras los varones escogen en primer lugar los oficios manuales, la carrera militar o policial y el deporte profesional. Por países de origen, el colectivo dominicano se inclina más por las profesiones superiores de la salud y las ingenierías, y el marroquí por las ciencias de la educación y el derecho; de los otros oficios, el marroquí tiene más expectativas en el comercio y los empleos manuales, mientras el dominicano elige en mayor proporción ser artista o modelo en el caso de las chicas y deportista en el caso de los chicos.

¿Influye el sexo en las expectativas de estudios o profesionales?: la opinión más frecuente es que el sexo no ha influido en su elección, aunque el 14% de los hombres y el 19% de las mujeres opinan que sí lo ha hecho. Las mujeres marroquíes son las que aparecen más condicionadas por su sexo, en una proporción doble (30%) que los demás grupos. ESTO QUEDA POCO CLARO: LA GENTE OPINA QUE EL SEXO NO INFLUYE, PERO LA MAYORÍA ELIGE PROFESIONAS “SEXUALMENTE ORIENTADAS”.

Ante la cuestión de si consideran probable el cumplimiento de sus expectativas, algo menos de la mitad cree que sí y el resto no lo tiene claro (21,7%), lo hace depender de las circunstancias (21,1%), o simplemente piensa que tales expectativas no tienen *ninguna posibilidad de llevarse a cabo* (11,3%). Esta última posición es más frecuente en el colectivo marroquí que en el dominicano. Por profesiones concretas, las que se consideran menos realistas son la de deportista, más escogida por los chicos, y la de artista o modelo, preferida por las chicas; en cambio, se consideran más viables las carreras de enfermería o auxiliar de clínica, el derecho o la contabilidad, y los oficios manuales.

Balance

Las trayectorias escolares forman parte del contexto más amplio de las trayectorias sociales en las que los inmigrantes no comunitarios juegan con algunas desventajas en relación a la población autóctona. En particular, su menor tasa de escolarización en los niveles post-obligatorios y su mayor índice de fracaso escolar (especialmente en el caso de los incorporados tardíamente en la escuela española) marcarán negativamente sus posibilidades para una inserción social satisfactoria en la vida adulta, ya se trate de la incorporación laboral o de poner en marcha un hogar independiente.

En general se puede concluir que la problemática escolar del alumnado inmigrante tiene un componente común con el resto de los alumnos –que depende de múltiples factores: extracción social, sexo, actitudes y aptitudes individuales, problemas propios del sistema escolar, etc.- y un componente específico, en el que juegan principalmente dos factores: el momento de incorporación en la escuela española y las actitudes de prevención y rechazo por parte de los compañeros y de los profesores. Estos dos últimos factores se pueden agudizar en aquellos ámbitos geográficos en los que hay mayor densidad de inmigrantes y, particularmente, en los centros donde más se concentran los alumnos extranjeros, que son los de titularidad pública . La solución a este ¿grave problema? -que puede dar lugar a guetos escolares en algunos casos- pasa, en primer lugar, por *dotar a los centros -públicos y concertados- de recursos y programas que faciliten la incorporación de las personas recién llegadas* y, en segundo lugar y como mal menor, por *arbitrar las disposiciones necesarias para que la distribución del alumnado inmigrante entre todos los centros sea equitativa*.

Por otra parte, las migraciones internacionales de la periferia hacia el centro sólo son un *síntoma de otro asunto de mayor alcance, cual es la existencia de profundas desigualdades económicas y políticas a escala mundial*. La brecha de las desigualdades es especialmente profunda entre el Norte y el Sur, pero se produce también al interior de cada Estado, entre clases sociales con intereses enfrentados. De ahí la dificultad que existe cuando se trata de abordar una problemática específica –como la inserción escolar- sin considerar los contextos más amplios que la condicionan.

Abril de 2003

BIBLIOGRAFÍA

COLECTIVO IOÉ, *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*, Laboratorio de Estudios Internacionales de la Universidad de Granada, Granada, 1996.

COLECTIVO IOÉ, *La diversidad cultural en la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a minorías étnicas de origen extranjero*, CIDE, 1997 (no publicado).

COLECTIVO IOÉ, *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*, Fundación "la Caixa", Barcelona, 2002.

COLECTIVO IOÉ, *Escolarización de hijas de familias inmigrantes*, Instituto de la Mujer y CIDE, Madrid, 2003.