

# La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro

Julio Carabaña  
Claudia Córdoba

Universidad Complutense de Madrid





# La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro

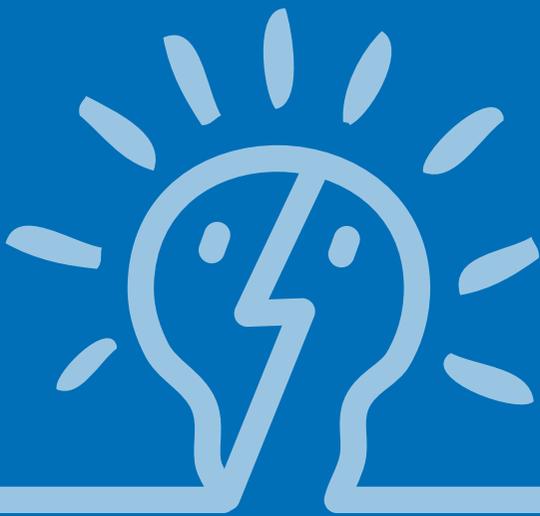
Julio Carabaña  
Claudia Córdoba

Universidad Complutense de Madrid

IFo13/09



Centro de Estudios Andaluces  
**CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA**



Proyecto de investigación financiado por el  
Centro de Estudios Andaluces (PRY031/08).

**Edita:**

**Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces,  
Consejería de la Presidencia, JUNTA DE ANDALUCÍA.**

**© Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces**

**Bailén, 50, 41001 – Sevilla**

**Tel.: 955 055 210**

**Fax: 955 055 211**

**[www.centrodeestudiosandaluces.es](http://www.centrodeestudiosandaluces.es)**

**Noviembre de 2009.**

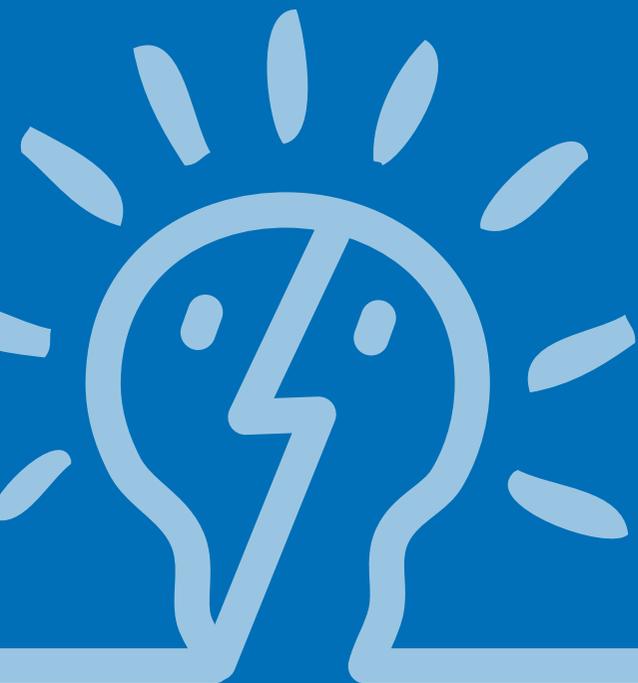
**ISBN: 978-84-692-7480-4**

# Índice

<b>1. La cuestión .....</b>	<b>7</b>
<b>2. El estado de la cuestión.....</b>	<b>15</b>
2.1. La visión hegemónica.....	15
2.2. Y sus críticos .....	16
2.3. Pautas de residencia y segregación .....	17
2.4. ¿Eligen los autóctonos más y mejor? .....	18
2.5. ¿Evitan los autóctonos la concentración de extranjeros?.....	19
2.6. Ciertos centros rechazan a los inmigrantes, y algunos los atraen .....	21
2.7. Las razones de la evitación .....	22
2.8. Lo que hacen los inmigrantes .....	22
2.9. Efectos virtuosos y efectos perversos de las actuaciones administrativas.....	24
2.10. Resumiendo .....	26
<b>3. Diseño de la investigación .....</b>	<b>29</b>
3.1. El diseño ideal y el diseño real .....	29
3.2. Objetivo 1, medir la concentración .....	30
3.3. Objetivo 2, las causas de la concentración .....	30
3.4. Métodos de análisis .....	32
3.5. En síntesis .....	33
<b>4. La concentración de los alumnos inmigrantes .....</b>	<b>37</b>
4.1. La concentración de los alumnos inmigrantes en España.....	37
4.2. La concentración en otros países.....	38
4.3. La concentración de los inmigrantes por tipo de gestión del centro .....	39
4.4. La concentración de inmigrantes por hábitat.....	40
4.5. La concentración de inmigrantes por regiones .....	41
4.6. La concentración de inmigrantes en Andalucía .....	41
<b>5. Los datos obtenidos en centros.....</b>	<b>53</b>
5.1. La selección de centros .....	53
5.2. Tendencias generales mostradas por los datos.....	55
5.3. La visión de directores y profesores.....	58
5.4. Juicio crítico sobre la visión de directores y profesores .....	59

<b>6. Estudio detallado de dos casos .....</b>	<b>65</b>
6.1. Diseño de los estudios y dificultades para llevarlo a cabo .....	65
6.2. El caso de El Ejido .....	66
6.2.1. Elementos de contexto .....	66
6.2.2. La distribución de alumnos extranjeros en los centros de la ciudad .....	69
6.2.3. Las entrevistas telefónicas .....	71
6.2.3.1. La muestra .....	71
6.2.3.2. Centro esperado y centro real: evidencias de evitación .....	73
6.2.3.3. Los criterios de elección de los padres nativos .....	74
6.2.3.4. Los cambios de centro y la satisfacción con el centro .....	76
6.2.3.5. Opiniones sobre la concentración de inmigrantes .....	78
6.2.4. Las entrevistas personales .....	80
6.2.4.1. La muestra .....	80
6.2.4.2. Los criterios de elección de los padres nativos .....	81
6.2.4.3. Los criterios de elección de los padres extranjeros .....	82
6.2.4.4. Las ideas sobre la concentración de extranjeros .....	84
6.2.4.5. Satisfacción y cambio de centro .....	85
6.2.4.6. Un resumen de lo aportado por las entrevistas personales .....	88
6.2.5. Conciencia individual y representaciones colectivas .....	88
6.3. El caso de Fuengirola .....	93
6.3.1. Elementos de contexto .....	93
6.3.2. La distribución de los alumnos extranjeros en los centros de la ciudad .....	96
6.3.3. Entrevistas telefónicas .....	100
6.3.4. Entrevistas personales .....	101
6.3.5. Los criterios de elección de los padres nativos .....	102
6.3.6. Satisfacción y cambios de centro entre los padres nativos .....	103
6.3.7. Los criterios de los padres extranjeros .....	105
6.3.8. Satisfacción con los centros y cambio de centro entre los inmigrantes .....	107
6.3.9. Opiniones sobre la concentración de inmigrantes .....	108
6.3.9.1. Sobre la integración de los extranjeros .....	108
6.3.9.2. La influencia en el aprendizaje .....	109
6.3.9.3. Satisfacción y cambio de centro .....	110
6.3.9.4. Propuestas políticas .....	112
6.3.10. Conciencia individual y representaciones colectivas .....	113
6.3.11. Sintetizando lo aprendido en Fuengirola .....	116
<b>7. Conclusiones .....</b>	<b>121</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>127</b>

# 1. La cuestión





# 1. La cuestión

Entre los problemas planteados al sistema escolar por la intensa llegada en los últimos años de alumnos hijos de inmigrantes ocupa un lugar prominente el de la concentración de estos alumnos en unos pocos centros, con preferencia públicos.

Incluso quienes ven en los alumnos inmigrantes una oportunidad para mejorar la educación moral de los alumnos, no dejan de conceder que la concentración de alumnos inmigrantes en un centro suele dar lugar a problemas, a evitar desde el punto de vista pedagógico porque dificultan el funcionamiento del centro y desde el punto de vista social porque la constitución de ‘guetos escolares’ favorece la segregación y dificulta la integración de los inmigrantes<sup>1</sup>.

---

1 A nuestros efectos da igual si los problemas se diagnostican como incapacidades de la escuela o incluso de la sociedad, como en el texto siguiente: “La preocupación de que un centro llegue a tener un alumnado mayoritario de niños de otro origen, aunque ésa sea la composición de la población de la zona, muestra la dificultad de la institución escolar como dispositivo para atender la diversidad real del alumnado, y de la sociedad autóctona para “quedarse en minoría” (Colectivo IOÉ, 1996: 61).

No es aventurado afirmar, sin embargo, que la cuestión de la concentración de inmigrantes ha alcanzado con mucha frecuencia los medios de comunicación y ha tenido gran relevancia política porque se produce sobre todo en centros públicos. Han sido los defensores de la escuela pública quienes más han contribuido a dramatizar la cuestión, contando la concentración de inmigrantes entre las causas de una presunta decadencia o deterioro de la escuela pública, acusando a la escuela concertada de arreglárselas con malas artes para mantenerse libre de alumnos inmigrantes y exigiendo a los poderes públicos la adopción de medidas para un reparto equitativo de la carga. (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2008). Una exigencia que se ha visto atendida con inusual rapidez, elevada como ha sido a uno de los tres grandes principios que inspiraron en 2006 la Ley Orgánica de la Educación (LOE), la cual, bajo el eufemismo de ‘principio del esfuerzo compartido’, introduce cambios en las normas de admisión de alumnos con el fin de distribuir a los estudiantes extranjeros de forma equitativa entre centros públicos y privados (Carabaña, 2006a)

La concentración de alumnos extranjeros en ciertos centros, públicos o privados, depende ante todo de su segregación residencial, un fenómeno intensamente es-

tudiado por demógrafos y sociólogos urbanos (Hawley, 1962; de la Fuente, 2008; Carrasco *et al.*, 2004), pero que también ha interesado a juristas (Ponce, 2007; Aja, 1999, Aja y Arango, 2006). Los especialistas en educación, por su parte, tienden a aceptar la segregación espacial como algo dado y a ocuparse del papel que desempeñan en el proceso otras causas, como las normas de admisión de alumnos en los centros. En los sistemas de zonificación, que no permiten elección de centro, como lo eran en el siglo XX y en buena parte lo siguen siendo hoy en día Francia y EEUU, la concentración de alumnos extranjeros y la segregación social de las escuelas en general se limita a reflejar la segregación residencial, por mucha inventiva que desarrollen algunos padres para saltarse la legislación (Van Zanten, 2001). En la intensa y ya larga polémica sobre la elección, mientras sus defensores ensalzan cómo incrementa la libertad y la eficacia (por ejemplo, Bast y Walberg, 2004), sus detractores, sin dejar de dudar de esta última (Brown, 2006), insisten en particular en sus beneficios para las clases medias, que la usarían como estrategia de distinción (Ball, 1993; Van Zanten, 2004). En particular, pocos niegan que los sistemas de enseñanza que, como el español, permiten la elección de centro, ésta produce procesos de segregación social que aumentan la concentración de los alumnos inmigrantes en ciertos centros por encima de lo esperable de la mera segregación residencial.

¿Cómo es que la elección de centro produce más segregación social que la zonificación?. Pueden distinguirse tres clases o niveles de posibles mecanismos:

1. Ciertos sectores sociales eligen más (y es de suponer que mejor) que otros. Como consecuencia concentran a sus hijos en los centros mejores, dejando abandonados

los centros locales a aquellos sectores sociales que eligen menos (y es de suponer que peor) y simplemente llevan sus hijos al centro del barrio.

2. Aún cuando elijan en la misma medida, ciertos sectores sociales pueden elegir distinto de otros, en términos de características de los centros y de sus profesores. Un ejemplo puede ser la elección de centro por sus métodos pedagógicos activos o tradicionales; o por su especialización en enseñanzas más profesionales o académicas, o por su énfasis en el arte, en el deporte o en las actividades extraescolares.

3. Ciertos sectores sociales tienden a elegir los centros donde se concentran sus semejantes. Esta tendencia a elegir lo igual y rechazar lo distinto, que en el fondo no es sino una afirmación o una elección de sí mismos (Bourdieu, 1979) actuaría en todos los niveles (clases sociales, grupos étnicos, comunidades), de acuerdo con la fuerza de las respectivas identidades colectivas (menor la de los obreros que la de la burguesía, muy distinta la de los varios grupos étnicos) y activando simultáneamente fuerzas de atracción y de repulsión. En virtud de estos procesos, los nativos buscarían a los nativos y evitarían a los inmigrantes (atracción), pero también rechazarían a los inmigrantes de sus centros (repulsión). Lo mismo, por su lado, harían los inmigrantes.

Las tres clases de procesos se colocan a lo largo de la variable universalismo-particularismo de Parsons (1951). En el primer grupo deberían aparecer los de tipo universalista, rasgos del centro que no tienen nada que ver con las personas, sino que pueden aplicarse a todas ellas sin distinción, como los equipamientos del centro o la calidad de la docencia. En el grupo segundo deberían estar los criterios de tipo particularista, ras-

gos del centro que dependen para su eficacia de algún rasgo particular de los alumnos, como la religión, una aptitud particular o una necesidad educativa especial. Por último, los motivos del grupo tercero, que no tienen que ver con las características de los centros, sino únicamente de los alumnos, ni tienen que ver con la enseñanza, sino sólo con la sociabilidad, deberían situarse en el extremo singular del continuo, pues lo que aquí se busca no tiene nada que ver con la enseñanza, sino sólo con la sociabilidad que le es propia.

Si bien los tres tipos de mecanismos producen segregación, los dos primeros grupos la produce como efecto no querido, como mero subproducto o de modo indirecto, y bien podrían no producirla si todo el mundo eligiera en la misma medida y con los mismos criterios<sup>2</sup>. En cambio, el tercer grupo de mecanismos produce la segregación de modo directo y necesario, pues consisten precisamente en la búsqueda de la diferencia y la separación, de tal modo que la segregación no está solamente en el resultado, sino ya en los procesos mismos.

Lo anterior sugiere buscar la diferencia entre los tres tipos de procesos en el grado de reflexividad, distinguiendo los procesos no reflexivos, o de de orden cero, que producen segregación pero sin haber tenido en cuenta los rasgos de los segregados, es decir, como un efecto no sabido y no querido, como serían los de tipo uno, y procesos reflexivos, que actúan sobre la concentración sabiendo de ella. La reflexividad de los procesos tiene en principio infinitos grados, cada uno de los cuales reacciona sobre el anterior. En el grado uno tendríamos

todos aquellos procesos en que la concentración actúa sobre sí misma, provocando procesos de retroalimentación, o causación circular, positiva o negativa. Por ejemplo, cuando los inmigrantes resultan atraídos por los centros donde ya hay inmigrantes o los nativos repelidos por los mismos tenemos un proceso de retroalimentación positiva, en que la concentración provoca más concentración; si, por el contrario, los inmigrantes evitaran a los inmigrantes o los nativos los buscaran, la retroalimentación sería negativa, al modo como un termostato hace que no se supere una cierta temperatura. Podemos colocar en este grado uno las reacciones individuales a la concentración de inmigrantes y su agregación inconsciente. En el grado dos, tendríamos todos aquellos procesos que pretenden incidir sobre los procesos de grado uno, impidiendo (normalmente) o fomentando (rara vez) la concentración de inmigrantes a nivel de centro; en el grado tres podríamos colocar los procesos que resultan de la interacción entre los centros, y así sucesivamente (Lamo de Espinosa, 1990).

Subiendo por los grados de reflexividad hemos llegado a las acciones de naturaleza política que tienen como actores a los centros y a las autoridades educativas. En efecto, además de por las preferencias de los que eligen, los sistemas de elección de centro pueden fomentar o reducir la segregación escolar según las normas que apliquen a los casos difíciles o conflictivos. Como casi nunca pueden satisfacerse las preferencias de todo el mundo, por la limitada capacidad de los centros, cuando en uno se tienen más solicitudes que plazas disponibles se aplican unas normas de admisión, y no siempre de modo mecánico o neutro, sino a veces también parcial o preferencial. Además, hay casos no previstos en las normas y búsquedas de plaza fuera de este proceso normal de admisión y ahí interviene direc-

---

2 Dudamos de si puede decirse que los mecanismos particularistas producen segregación social como subproducto necesario, en el sentido de Elster (1989).

ta y decisivamente la administración educativa, tercer actor posible, junto a los individuos y los centros, en los procesos de segregación.

Tras este breve repaso a los procesos que pueden producir segregación escolar adicional en los sistemas que permiten la elección de centro, podemos pasar a definir el objeto de nuestro estudio. El Proyecto “La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro” se planteaba dos objetivos fundamentales:

1. Estudiar la incorporación de estudiantes inmigrantes en los centros de enseñanza primaria de la Comunidad de Andalucía, y en especial su grado de concentración.
2. Estudiar las causas de esta concentración que tienen que ver con el sistema de elección de centro, admisión de alumnos y asignación de plazas.

Más brevemente, podemos definir ese segundo objetivo como el estudio de la interacción o influencia recíproca entre los procesos de elección de centro y la concentración de alumnos inmigrantes.

Para mayor claridad, quizás convenga formular expresamente algunos fenómenos que no entran directamente en los objetivos de este estudio.

No pretendemos estudiar la segregación escolar en general, sino tan solo un tipo de ella, la que separa a los alumnos inmigrantes de los alumnos nativos, o, como también diremos, a los alumnos nacionales de los extranjeros. Ahora bien, tenemos que tener en cuenta que esta segregación puede en muchos casos no ser sino una apariencia bajo la que subyace bien la segregación por

estatus socioeconómico, si el de los inmigrantes difiere del de los nativos, bien la segregación por grupos étnicos, si, otra vez, difieren entre nativos e inmigrantes.

Tampoco vamos a ocuparnos de los efectos de la segregación escolar, a los que nos referiremos únicamente si conviene el desarrollo de los argumentos acerca de las causas<sup>3</sup>.

Desde luego, no vamos a discutir si la concentración o la segregación son buenas o malas, deseables o indeseables, desde el punto de vista de la filosofía política. En caso de necesidad, nos limitaremos a tomar como referencia normativa la que inspira la legislación vigente.

El primer objetivo de la investigación, la medición del fenómeno, no ha variado mucho entre el momento en que se presentó el proyecto y el de su terminación. El proceso de investigación, en cambio, nos ha llevado a dividir el segundo en objetivos parciales algo distintos de como habíamos imaginado cuando propusimos el proyecto. En orden a justificar esta división en objetivos parciales, puede resultar adecuado pasar revista al papel de cada uno de los actores que acabamos de mencionar —padres, centros y autoridades— en cada una de las etapas del proceso de elección de centro.

Estas etapas son en puridad dos, la elección de centro y la asignación de centro. Pero por conveniencias de la investigación separamos la elección primera de los cambios de centro, con lo que resultan tres. Además, los

---

3 Sobre los efectos de la inmigración sobre la escuela puede verse Carabaña, 2004a y 2004b. Sobre las diferencias de aprendizaje entre nativos inmigrantes en las diversas CC.AA., Carabaña, 2008.

inmigrantes producen una gran cantidad de procesos extraordinarios de asignación de puesto escolar fuera del proceso normal de admisión de alumnos, con lo que tenemos separado un cuarto momento del proceso.

Veamos ahora cómo pueden influir en la segregación los comportamientos de cada uno de los tres actores en cada momento, en el marco de las normas vigentes de admisión de alumnos.

En el momento de la elección, los padres actúan según sus preferencias, mientras que la administración y los centros se limitan a informar. Si el proceso ocurriera así, la distribución de las solicitudes entre los centros correspondería a las preferencias de los padres. Esas preferencias incluyen la cercanía (unos eligen 'menos' que otros), particularidades como las creencias religiosas (los católicos elegirán centros concertados católicos, los musulmanes los evitarán) y, por último, la preferencia por los semejantes (la clase alta prefiere el centro con gente de clase alta, los gitanos el centro donde van gitanos, etc.). En todo caso, cualquier segregación resultante sería inobjetable desde el punto de vista de la libertad de elección. Ahora bien, tanto la administración como los centros pueden hasta cierto punto usar la información en orden a influir en la elección de los padres, sustituyéndola por su propia selección y produciendo segregación ilegítima desde el punto de vista de las normas vigentes. De modo análogo, los padres pueden hacer trampa en los procedimientos establecidos.

En el momento de la asignación, los padres, la administración y los centros deben aplicar las normas con neutralidad. Las normas de admisión establecen como primer criterio la cercanía al domicilio, y como criterios

de desempate la renta y el que haya más hermanos en el centro. Normalmente las rentas de los inmigrantes son menores que las de los nativos. Aunque al principio es más probable que sean estos los que ya tengan hijo escolarizados en los centros y las puntuaciones se igualen, a medio plazo el criterio de renta acabará favoreciendo a los extranjeros. La segregación de hecho, por tanto, puede ser un resultado de que los extranjeros expulsan a los nativos de los centros más cercanos a otros más lejanos, y de los centros públicos a los privados, tal como es queja habitual en las guarderías y en otros servicios sociales (González y Álvarez-Miranda, 2005). Esta segregación es, como la debida a las preferencias, legalmente inobjetable. Ahora bien, también en este momento la administración y los centros pueden sesgar la aplicación de las normas. Los centros en particular, públicos y privados, pueden actuar como agentes segregadores sesgando la aplicación de los criterios a favor de las solicitudes de los semejantes y en contra de los distintos, es decir, aplicando criterios particularistas no contemplados en la legislación.

La segregación puede también producirse por efecto de los cambios de centro durante el período regular de admisión de alumnos. Si distinguimos los cambios de la elección es porque, como veremos, la literatura ha puesto mucho énfasis en la *huida* de los nativos de los centros donde se concentran los inmigrantes. Pero por otra parte, la mayor parte de los cambios de centro los protagonizan inmigrantes, debido a su gran movilidad residencial. En todo caso, el cambio de centro puede considerarse como un caso particular de la elección, y vale aquí lo dicho hace un momento sobre el comportamiento de los actores.

Por último, la segregación puede producirse en los procesos excepcionales de asignación de puestos escolares, bien porque se llega al sistema una vez comenzada la escolaridad, bien porque se cambie de centro a mitad de un curso. En algunos casos se trata de alumnos nativos, pero en la mayor parte se trata de inmigrantes recién llegados de sus países o de otros municipios. En estos casos los padres no eligen propiamente centro, sino que el protagonista es la administración, que asigna al sobrevenido un puesto escolar sobrante en el proceso regular de admisión o en centros que se han especializado en esta recepción. Esta segregación responde a las imperfecciones de la normativa, que no previó el fenómeno. La segregación que se genera en este momento tiende a acentuar la originada en los otros, pues es probable que haya plazas libres donde ya se concentran inmigrantes, siquiera sea por su mayor movilidad. Pero el actor principal es aquí la administración, muchas veces harto imprevisible porque se encuentra por un lado ante fuertes resistencias de los centros y por otro lado con fuertes presiones de la opinión pública.

Teniendo en cuenta estas fases, el segundo objetivo general de la investigación, establecer las causas de la segregación escolar de los inmigrantes, ha quedado dividido en los siguientes objetivos parciales:

- a. Determinar si la concentración supera la esperable de las pautas residenciales, es decir, si hay propiamente segregación escolar.
- b. Averiguar los criterios de elección de centro de las familias, tanto nativas como inmigrantes, y si unas eligen 'más' o 'distinto' que las otras.
- c. Establecer, en particular si entre estos criterios se encuentra la concentración de inmigrantes en los centros, bien para buscarla o para evitarla.
- d. Descubrir si la concentración de inmigrantes es un factor de satisfacción o de insatisfacción, y si es suficiente para producir cambios de centro.
- e. Apreciar el impacto de las estrategias de atracción o rechazo de los centros, incluidos los sesgos en la aplicación de las normas.
- f. Estimar el grado en que las decisiones administrativas concentran a los alumnos inmigrantes en ciertos centros o contribuyen a su dispersión.
- g. Reproducir las opiniones de los padres sobre los efectos de la concentración de inmigrantes en las escuelas, y en particular sobre el aprendizaje de los alumnos.
- h. Indagar en las representaciones colectivas sobre el proceso de concentración, y en particular sobre las reacciones de los actores a la concentración de inmigrantes.

## 2. El estado de la cuestión





## 2. El estado de la cuestión

### 2.1. La visión hegemónica

El panorama descrito por la literatura podría ser sintetizado *grosso modo* de la siguiente forma: las familias españolas, sobre todo las de clase media y alta, huyen de centros con proporciones importantes de estudiantes extranjeros, refugiándose en los centros privados, que a su vez evitan escolarizar a toda costa a este colectivo. De esta forma, se estaría acentuando progresivamente la segregación social en las escuelas: la escuela privada y concertada acogería cada vez más alumnos españoles de clase media y alta mientras la escuela pública iría quedando como el espacio propio de los sectores más desfavorecidos, incluidos los extranjeros, que muchas veces se ven rechazados a verdaderos ghettos (Feito, 2002; Colectivo IOÉ, 2003; Bonal y Calero, 2004; Essomba, 2007; García Castaño y otros, 2008; Gibson y Carrasco, s/f; Fernández Enguita, 2008; CIS-IMOP, 2009).

Es decir, según esta perspectiva la concentración de inmigrantes sería un fenómeno frecuente e intenso en los centros públicos, que generan los padres nativos evitando a los inmigrantes y los centros privados rechazándolos.

Como suele ocurrir con las ideologías dominantes, esta visión hegemónica está construida con algunos hechos y no pocos supuestos. El hecho indudable es que los centros públicos acogen mayor proporción de alumnos nativos que de alumnos inmigrantes (66% de los primeros, 80% de los segundos), a la inversa que los centros privados (34% de nativos y 30% de inmigrantes). Lo que se supone son los procesos que conducen a esta distribución y las consecuencias que produce, que muchas veces ni se enuncian y rara vez se documentan<sup>4</sup>, otras

---

4 En las tres citas siguientes, que podrían ser consideradas como de grado cero en carga de opinión, queda explícito el hecho, pero casi completamente implícito el proceso: “Esta situación se viene agravando en los últimos cursos, con lo que los centros públicos no sólo asumen cada curso una responsabilidad en la escolarización del alumnado extranjero mayor de la que tiene en el conjunto del alumnado, sino que lo hacen sobre los alumnos extranjeros procedentes de países con menores niveles de renta y peor situación sociocultural” (Madruza, 2002: 38). “La distribución del alumnado de origen inmigrante en los centros docentes sostenidos con fondos públicos es irregular. Los centros concertados de titularidad privada escolarizan a un porcentaje de estos alumnos significativamente menor que el escolarizado en centros de titularidad pública. Además, entre estos últimos centros, los que se ubican en entornos de nivel sociocultural más bajo son los que acogen a mayores porcentajes de alumnos de origen inmigrante que, en algunos casos, llegan a suponer la mayoría de los alumnos escolarizados en el centro” (Defensor del Pueblo, 2003: 266). “Nuestro sistema educativo dispone que los

simplemente se sugieren<sup>5</sup> y otras, por último, si bien se explicitan, se dan sin más por consabido<sup>6</sup>.

En realidad, no es difícil encontrar formulaciones incluso brillantes que mezclan con gran eficacia retórica lo que se sabe con lo que solamente se supone. Como en las dos siguientes:

“...la escuela estatal se va convirtiendo, con más prisas que pausas, en la escuela de los pobres, sean nacionales o inmigrantes, aunque abunden más entre éstos que entre aquellos. La aparente estabilidad de las proporciones oculta el hecho de que la escuela estatal pierde alumnos por arriba y los gana por abajo; pierde a quienes buscan la diferencia y pueden pagarla; mantiene a quienes no apuestan por la estrategia y compensa incluyendo a quienes antes no estaban escolarizados” (Fernández Enguita, 2003: 247).

“Los alumnos inmigrantes se concentran en centros docentes públicos en una proporción muy superior a la tasa

---

alumnos deben asistir a la escuela del entorno más próximo a su domicilio, por lo que esto entra dentro de los márgenes de lo comprensible. Lo que no es comprensible desde el punto de vista de la equidad es que en el mismo barrio la escuela de titularidad pública acoga la práctica totalidad del alumnado extranjero, mientras que la privada concertada no tiene ni siquiera presencia de éste en sus aulas” (Essomba, 2007: 299).

- 5 En esta cita, el proceso queda sugerido por la connotación activa del verbo ‘se concentra’: “Todos los datos parecen apuntar a una creciente concentración del alumnado inmigrantes no comunitario en los centros de titularidad pública que, por otra parte, tienen cada vez menos peso cuantitativo en relación a los centros privados, donde se concentra el alumnado autóctono” (Colectivo IOE, 2003: 52).
- 6 Como en este texto: “La concentració d’alumnes procedents de països empobrits és el factor que més distancia els pares autòctons de determinades escoles. Així, l’arribada d’alumnes de països empobrits en els darrers anys ha generat un “efecte-fugida” d’algunes escoles, principalment cap a l’escola concertada” (Benito y González, web, s/f).

de población inmigrante del mismo barrio, mientras que los estudiantes autóctonos se refugian en los centros concertados...Así comienza, desde la escuela, la segregación social. Además, aunque no siempre, los centros públicos corren un grave peligro de convertirse en escuelas-guetos, con la consiguiente degradación y marginación de sus alumnos” (Aja, 1999: 84).

## 2.2. Y sus críticos

Si bien la mayoría de los autores plantean que la distribución desigual de estudiantes extranjeros “beneficia” a las escuelas privadas o concertadas (donde representan proporciones muy bajas de su alumnado) algunos han destacado que esta diferencia no se observa sólo al comparar centros de distinta titularidad, sino también *dentro de los centros concertados y dentro de los centros públicos* (Madruga, 2002; Aparicio y Veredas, 2003; Fernández Enguita, 2003; Sindic de Greuges, 2008)<sup>7</sup>.

- 
- 7 “...ni todos los centros estatales acogen (hay unas cuantas maneras de evitarlo), y menos todavía de buen grado, su cuota de extranjeros o inmigrantes, ni todos los concertados (de titularidad privada y financiación pública) la rehuyen, sino que hay bastantes que hacen su trabajo, e incluso, muy bien” (Fernández Enguita, 2003:248). “...un altre dels tòpics, també desmentit en aquest informe, és que la segregació escolar es redueix bàsicament a la dualització de la doble xarxa escolar al nostre país. Les dades demostren, en efecte, que la segregació entre sectors de titularitat existeix, i que el sector públic escolaritza més de tres vegades més alumnat estranger que el sector privat. Aquestes diferències en la composició social, a més, no solament responen a l’origen immigrat, sinó també al nivell d’instrucció o a la classe social. Ara bé, dit això, les dades també demostren que en la majoria de municipis la segregació dins dels sectors de titularitat és superior a la segregació entre sectors; en altres paraules, que les desigualtats entre escoles públiques són més grans que entre

Y es que se trata, en efecto, de dos cuestiones completamente distintas. Una es la de la concentración de los alumnos inmigrantes en unos centros y su ausencia de otros, una cuestión que no comienza a ser interesante ni para los alumnos ni para los profesores de esos centros más que cuando los centros están cercanos entre sí, pero sin que su interés suba o baje porque los centros sean públicos o privados. Otra cuestión es si estos fenómenos locales, una vez agregados, arrojan un balance favorable o desfavorable a determinados tipo de centro, algo que deja indiferentes a los directamente afectados y cuyo interés es principalmente político<sup>8</sup>.

Si, como creemos, la relación entre la elección de centro y la concentración de inmigrantes es una cuestión cuyo interés va mucho más allá de la disputa entre los defensores de la escuela pública y la privada, las citas anteriores, y otras que vendrán, podrían mejor leerse sin la limitación de esos términos. *Verbi gratia*:

“Lo que no es comprensible desde el punto de vista de la equidad es que en el mismo barrio la escuela X acoga la práctica totalidad del alumnado extranjero, mientras que la escuela Y no tiene ni siquiera presencia de éste en sus aulas”.

---

*aquestes i les escoles privades, i el mateix succeeix entre escoles privades i entre aquestes i el sector públic” (Sindic de Greuges, 2008: 98).*

- 8 Por lo demás, los datos estadísticos oficiales muestran que el reparto de alumnos entre escuelas públicas y privadas lleva estabilizado en una ratio de dos a uno desde hace más de treinta años; además, comparando la evolución de la composición social del alumnado de centros públicos y privados se constata que mientras la de estos últimos se ha mantenido estable, los primeros atienden a cada vez más alumnos de clases medias urbanas (Carabaña, 2006b).

## 2.3. Pautas de residencia y segregación

Por lo que respecta a las causas de la concentración, parece bastante claro que hay muchos sitios donde no se limitan a la segregación residencial, pretensión que es airadamente opuesta por algunos autores: “... queremos desmontar la idea de que los inmigrantes se concentran en un colegio por su ubicación o por vivir cerca de éste: la ubicación en un mapa de los colegios con sus respectivos porcentajes de alumnos extranjeros deja patente que los mecanismos que originan y refuerzan este fenómeno tienen otras explicaciones” (García Fernández y Moreno, 2002: 155). Sin embargo, es muy difícil establecer la intensidad global de la segregación y más en particular la de sus mecanismos. Lo que permite a otros argüir que las preferencias objetivas de los padres (las que antes hemos llamado universales o particulares) podrían bastar para explicarlas, dejando un papel mínimo o incluso nulo a los factores de atracción y repulsión, tanto por parte de los padres como por parte de los centros. Así, según Pérez Díaz y otros (2001) podrían bastar para producir una distribución de los inmigrantes en la proporción de 4/1 entre centros públicos y privados (¡otra vez!) la segregación residencial de los inmigrantes, la evitación de los centros cristianos por los fieles de otras religiones y el hecho de que quienes llegan a mediados de curso no encuentran vacantes en los centros privados. Al cabo, también van a la enseñanza estatal el 80% de los hijos de trabajadores españoles no cualificados sin que nadie lo achaque a la repulsión que producen.

## 2.4. ¿Eligen los autóctonos más y mejor?

Aparte la magnitud del proceso y de la gestión de los centros involucrados en él, una condición necesaria del proceso de segregación es que los padres nativos elijan centro con criterios distintos de la cercanía con más frecuencia que los extranjeros.

En esta diferencia descansa toda pretensión de que la elección de centro fomenta la segregación con que, entre otros, se oponen los partidarios de la escuela pública a la elección de centro. ¿Hasta qué punto podemos afirmar que esto ocurre así?

Toda la investigación existente ha encontrado que el primer criterio para la elección de colegio es la cercanía al hogar y el colegio (Equipo EDIS, 1984; Pérez Díaz y otros, 2001; Defensor del Pueblo, 2003; Fernández Esquinas y Pérez Yruela, 1999). Sólo en segundo lugar vendrían criterios de calidad educativa, que, como anota Marchesi (2000) se asocia a elementos muy diversos, desde los equipamientos a los resultados académicos, pero sin despreciar los procesos, el bienestar de los hijos, el ambiente del centro, los idiomas, la preparación de los profesores, la cantidad de alumnos por aula o el clima de tolerancia y pluralismo en el centro (muchos de los cuales, a su vez, tienen significado ambiguo); también en segundo lugar vendrían ciertas propiedades o singularidades, como las lenguas autonómicas, la confesión religiosa, determinados valores o métodos pedagógicos, etc.

Todo parece indicar que la elección de escuela sigue las pautas generales del comportamiento del consumidor

en el sentido de que cuanto mayor el ‘capital’ económico, social y cultural de la familia entre más centros se realiza el proceso de elección y más factores se tienen en cuenta. A medida que crecen las clases medias ilustradas, crece también la demanda de elección y las críticas a los sistemas basados en la zonificación, como ilustran los casos de Estados Unidos y Francia.

Más aún, muchos autores defienden que el proceso de elección escuela sigue la lógica del consumo conspicuo, o que es un componente del estilo de vida, o un elemento fundamental de la distinción entre clases sociales. En suma, al elegir escuela, las diferentes clases sociales se eligen a sí mismas, lo que significa directamente una tendencia a la segregación.

Esta asociación entre condición social y complejidad de la elección ha sido bien documentada en Andalucía por Fernández Esquinas y Pérez Yruela (1999). Estos autores encontraron que las familias de mayor nivel socioeconómico se atienen con más frecuencia a criterios distintos a la cercanía:

“Parece pues claro que, dados unos tipos homogéneos de oferta educativa, los modos de consumo de estos servicios ofertados a través de la elección del centro adoptan unos perfiles sociales específicos: a medida que se pertenece a capas medias y medias altas de la población se tienen comportamientos más activos respecto a la elección, que es lo mismo que sostener que la percepción y el ejercicio de la libertad para decidir un tipo de educación específica para los hijos ocurre con mayor frecuencia en estos estratos sociales. También cabe sostener que, dado que los distintos tipos de elección tienen mayor probabilidad de concentrarse en tipos de centros distintos, hay suficiente evidencia de que la frecuencia diferencial de este comportamiento contribuye a aumentar la segregación social” (Fernández Esquinas y Pérez Yruela, 1999: 57).

Debe matizarse en todo caso, a la vista de la tabla que estos autores presentan con el número 3.6, que una buena parte de la diferencia se debe a que ciertos hábitats las posibilidades de elección son muy reducidas, de tal modo que si nos limitamos a los que pueden elegir, las diferencias, incluso entre categorías extremas como analfabetos y universitarios, son realmente pequeñas. De todos modos, la diferencia existe y apunta inequívocamente a que los que eligen más también eligen ‘mejor, al menos si nos atenemos a la mayor frecuencia con que invocan como motivo la ‘calidad de la educación’:

“Los trabajadores con alto nivel de cualificación y mayor nivel de estudios consideran aspectos sobre todo basados en la calidad de la educación. En el otro extremo, trabajadores manuales y no cualificados y personas con bajos niveles de estudios se decantan en mayor medida por estrategias basadas en la cercanía y, del mismo modo, señalan el motivo de falta de opciones para la elección, resumido en el ítem obligatoriedad” (ibídem).

## 2.5. ¿Evitan los autóctonos la concentración de extranjeros?

Las causas relacionadas con las pautas de residencia y con la desventaja socioeconómica han sido mucho más estudiadas que el componente voluntario de la concentración, que es el que particular nos interesa. El estudio de la Junta de Andalucía recién mencionado muestra que también la búsqueda de lo semejante y la evitación de lo diferente, en la línea de la búsqueda de ‘distinción’, actúa como criterio de elección:

“A nuestro juicio, la mayor presencia de las capas medias y altas en el sector concertado se debe a estos dos

fenómenos interrelacionados, aunque de difícil cuantificación. Influye el tipo de entorno en el que está situado el centro, pero a la formación geográfica de la clientela se superpone el fenómeno de la elegibilidad del centro. Por último, cabe citar el proceso de autoexclusión de ciertas capas de la población en estos centros. De forma gráfica, del mismo modo en que es muy poco frecuente encontrar a un trabajador del campo en el vestíbulo de un hotel de cinco estrellas, motivado por supuesto por el nivel adquisitivo, pero también por la adscripción simbólica de la persona a un grupo de iguales (Lerena, C., 1987), es también poco frecuente que personas con bajo nivel cultural o bajo nivel de renta soliciten el ingreso de sus hijos en centros considerados de clase alta, incluso si esos centros son financiados con fondos públicos y están obligados por ley a tener un sistema de reclutamiento abierto. En resumen, se puede decir que el déficit de elección educativa de las clases bajas es compensado por un mayor comportamiento electivo de las clases medias y medias altas, lo cual contribuye a mantener y agravar la segregación espacial impuesta por la organización del sistema educativo” (Fernández Esquinas y Pérez Yruela, 1999:73).

Por lo que concretamente se refiere a los extranjeros, muchos autores coinciden en que las familias autóctonas o evitan escolarizar a sus hijos en colegios con altas proporciones de inmigrantes o cambian de centro cuando la concentración sobreviene después de haberlo elegido.

La existencia de fenómenos de ‘*white flight*’ se afirma ya en textos escritos hacia mediados de la década de los noventa:

“Lo cual significa que cuando en un centro escolar empiezan a concentrarse extranjeros inmigrados, los padres españoles, o al menos algunos de ellos, evitan inscribir a sus hijos en él, incluso si ellos significa mayores desplazamientos o si han de acudir a argucias administrativas” (Siguán, 1998: 121).

Tal como era de esperar, se hace cada vez más frecuente, hasta convertirse en un lugar común que todos aceptan porque ha sido comúnmente aceptado:

“Los procesos de concentración de alumnado extranjero en determinados centros, fruto de una dinámica social conformada a partir de familias autóctonas que rechazan la escolarización de sus hijos en éstos, y una actitud tibia y permisiva de la Administración educativa frente a tales hechos, ha exigido una clara explicitación normativa del principio de no exclusión” (Essomba, 2007: 287).

“...la llegada de inmigración a las aulas (...) que se concentra en gran medida en la escuela estatal, ha cogido por entero desprevenida a una escuela nada preparada para la multiculturalidad y ha provocado una masiva *white flight*, especialmente en las grandes ciudades” (Fernández Enguita, 2008: 43).

¿Qué dicen sobre esto las investigaciones empíricas? De que el fenómeno existe no hay ninguna duda, pero ¿es su extensión realmente masiva o más bien es sólo ocasional? De acuerdo con lo que vienen encontrando los Barómetros del CIS (Junio 2002, Mayo 2003 y Noviembre 2005), la mayoría de los encuestados (entre el 70% y el 75%) declara que no les importaría que sus hijos compartieran en el colegio la misma clase con hijos de familias extranjeras. Aparicio y Veredas (2003) efectuaron un estudio con 20 centros de tres provincias de Andalucía, en el que la mayoría de los centros encuestados (80%) no observan que las familias autóctonas estén retirando a sus hijos debido a la presencia de este colectivo. La investigación de Valero (2002) muestra un resultado similar. Se encuestó a un total de 100 centros ubicados en las Comunidades de Cataluña, Murcia, Valencia y Andalucía; la mayoría de ellos (62%) informó que las familias autóctonas no manifiestan malestar respecto de la presencia de estudiantes de origen africano, si bien el autor destaca que las quejas son más frecuentes a medida que

se incrementa la proporción de estudiantes extranjeros en el centro. Podría decirse, y más si se descuenta de las declaraciones la tendencia a la deseabilidad social, que seguramente es exagerado inducir de aquí una huida masiva, pero no afirmar que nos encontramos ante un fenómeno más que ocasional o idiosincrásico.

En la huida de determinados centros se podría utilizar los medios permitidos por los reglamentos de admisión de alumnos, pero también otros irregulares, siendo los más frecuentes el empadronamiento con un domicilio que no corresponde con el real (Ponce, 2007; Fernández Enguita, 2008) o la acreditación de una renta menor a la que efectivamente se percibe (Villamor, 2005). Como aproximación a la magnitud del fenómeno en Andalucía pueden servir los datos siguientes, incluidos en un excelente reportaje publicado en *El País* de 13-09-08 por R. Rincón y M. Ruiz del Árbol:

“Sólo en Andalucía, la Junta ha registrado este año 1.315 reclamaciones, en la mayoría de los casos de padres cuyos hijos se quedaron fuera del colegio que querían. Según los datos aportados a este periódico por las delegaciones provinciales de educación, a partir de estas denuncias se han detectado 337 fraudes”.

Desde luego, ni todos los fraudes generan quejas ni todos estarán motivados por el deseo de huir de los alumnos extranjeros, pero aún así parece confirmarse la impresión de que el fenómeno podría ser más que una curiosidad.

## 2.6. Ciertos centros rechazan a los inmigrantes, y algunos los atraen

Las familias no se encontrarían solas en la realización de este tipo de prácticas; diversos autores se hacen eco del hecho de que —a pesar de las regulaciones vigentes— los centros despliegan mecanismos de selección de estudiantes, evitando escolarizar en sus aulas a alumnos extranjeros. Por desgracia, otra vez, la afirmación se limita a los centros concertados, algunos de los cuales intentarían convencer a aquellas familias que no responden a su perfil de que no existen plazas y que es más conveniente efectuar la pre-inscripción en otro; asimismo llevarían a cabo este proceso antes del plazo estipulado por la administración. Por otra parte, el hecho de tener concertados sólo los niveles obligatorios, implica que son las familias que pueden pagar por la educación durante la enseñanza infantil quienes acceden finalmente a las plazas concertadas para enseñanza primaria (Villarroya, 2000). La selección se efectuaría también a través de cobros por concepto de servicios complementarios y actividades extra programáticas, entre otros (Calero y Bonal, 1999, Marchesi, 2000, Madruga, 2002); las familias obreras e inmigrantes desconocen el carácter de voluntario de este tipo de tasa y terminarían por auto marginarse de estos centros.

Aunque niegan el hecho, incluso a través de estadísticas<sup>9</sup>, las escuelas concertadas suelen argumentar una

serie de razones para justificar la parvedad de sus alumnos extranjeros: funcionan a su máxima capacidad, no pueden correr el riesgo de mantener plazas no financiadas en reserva, deben respetar las preferencias de los alumnos ya matriculados en cursos anteriores o de sus hermanos (lo cual perjudica a los recién llegados), o no reciben las mismas ayudas que los centros públicos para atender alumnos con necesidades educativas especiales (Fernández Enguita, 2003).

Dentro de los cauces legales, también existirían mecanismos a través de los cuales evitar la escolarización de ciertos colectivos. El más destacable es que en situaciones de empate se asigna puntaje por el cumplimiento de un criterio complementario libremente fijado por el centro, el cual suele beneficiar a familiares de miembros de éste (docentes y miembros del APA) y ex alumnos (Villarroya, 2000, Feito, 2002).

En la dirección opuesta, se ha recordado que ciertos centros atraen a los alumnos inmigrantes, unas veces porque han desarrollado algún tipo de vocación o especialización en ellos, otras porque las propias administraciones los han dotado de medios especiales para atenderlos, no rara vez bajo la etiqueta de alumnos con necesidades educativas especiales (Pérez Yruela y Rincken, 2005).

---

9 Si hacemos caso a los datos estadísticos de la FERE, los centros católicos concertados acogen el 17% de los alumnos totales y un 16% de alumnos extranjeros. Resultaría, entonces, que el déficit estaría en la otra mitad de la enseñanza concertada, la no confesional, que acogería al 17% de los

---

alumnos totales y únicamente al 3% de inmigrantes. Pero ninguna otra fuente ofrece datos congruentes con estos.

## 2.7. Las razones de la evitación

Las razones de la evitación de los inmigrantes pueden ser de varios tipos, desde las pedagógicas, más aceptables socialmente, pasando por los simples prejuicios o aprensiones hasta el racismo, que tiende a ocultarse. La literatura sobre este tema coincide en señalar que la evitación o huída de centros con proporciones importantes de alumnado extranjero se explica principalmente por el temor a que el ritmo o nivel de aprendizaje se vea disminuido al tener compañeros que no dominan la lengua vehicular o presentan un desfase curricular considerable (Colectivo IOÉ, 1996; Siguán, 1998; Martínez *et al.*, 2001; Pérez Díaz *et al.*, 2001; García Fernández y Moreno 2002; Madruga, 2002; Carrasco *et al.*, 2004; Pérez Yruela y Rinken, 2005).

Si es difícil establecer el alcance de la evitación, más difícil aún es hacerse una idea sobre sus (verdaderas) causas. Por ejemplo, Aparicio y Veredas (2003), en su estudio de 20 centros en tres provincias de Andalucía, encontraron que 16 de ellos estaba *poco o nada de acuerdo* con que el nivel educativo haya bajado en función de la llegada de alumnado extranjero. Lo que significa que la creencia de que esto era así era más o menos compartida por los otros cuatro. Desde luego, se trata de una extensión seguramente menor que la que la creencia alcanza en los medios académicos. Las creencias de las familias, en efecto, encuentran sostén en análisis desarrollados por varios autores que, en base a datos españoles, que confirman una relación inversa entre proporción de alumnado extranjero y resultados educativos: a más estudiantes foráneos, peor aprendizaje (Calero y Waisgrais, 2009; Cebolla, 2009). Nuestros estudios sobre el tema, utilizando los mismos

datos, no llegan a la misma conclusión, situación que no hace más que reflejar lo que ocurre a nivel internacional (Cebolla, 2007).

En fin, la investigación empírica nos podría decir mucho sobre las creencias de la gente, por mucho que tiendan a ocultarse los motivos mal vistos socialmente, pero sin una muestra suficiente de familias que evitan o les gustaría evitar a los alumnos extranjeros no se puede establecer la relación entre las creencias de todo el mundo y los comportamientos de unos pocos.

## 2.8. Lo que hacen los inmigrantes

Ni siquiera siendo masivas fomentarían todas estas prácticas de los nativos la concentración de inmigrantes en ciertos centros si estos hicieran lo mismo, es decir, si estos no eligieran menos que los nativos o eligieran con criterios distintos que los nacionales. ¿Es esto así?

La literatura sobre la elección de centro por parte de las familias extranjeras resulta ser bastante exigua. La que existe apunta a que los criterios básicos son los mismos, cercanía en primer lugar y equipamiento y calidad a continuación, con toda la ambigüedad de estos términos (Madruga, 2002; Aparicio y Veredas, 2003; Defensor del Pueblo, 2003).

No obstante, la concentración de alumnos inmigrantes en ciertos centros más allá de lo esperable de las pautas residenciales se podría producir en parte porque los inmigrantes se limitan más que los nativos a la cercanía y menos a los otros criterios, debido por

un lado a su menor capital económico, y por otro a su desconocimiento de las normas de admisión y de las características de los colegios. La investigación empírica sobre la preferencia público-privado, sin embargo, no deja claro que elijan menos que los nativos. Si es un hecho que van menos a los centros privados, podrá ser por la creencia, errónea pero ampliamente compartida, quizás porque viene de sus países de origen, de que en las escuelas privadas concertadas se debe pagar por la escolaridad, lo que llevaría a las familias extranjeras a escoger directamente un centro público (Villarroya, 2000, Colectivo IOÉ, 2003). Pero no porque traigan de sus países de origen la idea de los centros privados son peores que los públicos, tanto en lo académico como en lo educativo, sino al contrario (Aparicio y Veredas, 2003). De creer a un estudio de la Fundación Pfizer (2008), solo un 49% optaría por un centro público, siendo la razón mencionada con mayor frecuencia el hecho de que el ambiente social de este tipo de centro es más cercano al suyo, aludiendo en segundo lugar a la buena calidad de la enseñanza que proporcionaría la escuela pública. Pero un 44% optaría por un centro concertado o privado, predominando en este grupo la idea de que este tipo de colegio asegura una enseñanza de mejor calidad, destacando en segundo término que se caracterizarían por funcionar en base a un mayor respeto por las normas y el profesorado.

Por lo demás, los criterios y prácticas de elección de centro entre los inmigrantes mostrarían la misma diferenciación social que entre los nativos. Según el Colectivo IOÉ (2003) el hecho de que una familia extranjera se decante por un centro de titularidad pública o privada —al igual que en el caso de las familias españolas— depende principalmente del nivel educativo de los padres, de manera que a mayor estatus familiar, más

opción por la escuela privada: “...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” (Colectivo IOÉ, 2003: 117). Portes, Aparicio y Haller (2009) refrendan este planteamiento, señalando que las familias extranjeras con mayores niveles educativos y prestigio social optan con más frecuencia por la escuela concertada.

En la misma línea, algunos autores (Madruga, 2002; Fernández Enguita, 2003) han advertido que dentro del colectivo extranjero se produciría una distinción en cuanto al tipo de centro que escogen para sus hijos, en función de sus países de origen. De esta manera, mientras los extranjeros provenientes de regiones pobres envían a sus hijos preferentemente a la escuela pública, los originarios de países ricos mostrarían una mayor preferencia por la escuela privada.

En fin, si como acabamos de sugerir se amplía a todos los criterios de elección lo que aquí se dice de la distinción entre público-privado y, además, se tiene en cuenta que el nivel sociocultural de los inmigrantes no es inferior al de los nativos, el resultado viene a ser que los inmigrantes no van a centros privados por razones económicas, pero que su distribución desigual entre los centros públicos apenas podría explicarse por su condición sociocultural.

Parece evidente que una razón para que los inmigrantes elijan menos y peor es su propia condición de extranjeros que desconocen los procedimientos burocráticos y las características de las escuelas e incluso, a veces, que pueden elegir, y que, además, tienen tantos asuntos que arreglar —como encontrar trabajo y vivienda o arreglar su situación irregular— que se dan por contentos con encontrar cualquier escuela para sus hijos, y por muy contentos si además está cerca de su casa.

En esta situación, la red migratoria puede jugar un rol fundamental al ofrecer información y orientación en este proceso (Martínez *et al.*, 2001; García Fernández y Moreno, 2002; Colectivo IOÉ, 2003). El estudio de la Fundación Pfizer (2008) respalda esta idea al mostrar que un 40% de los encuestados extranjeros se informó del procedimiento de escolarización en España a través de familiares o amigos. El efecto de esta información sobre la concentración, sin embargo, es ambiguo, pues simplemente aceleraría la adopción por los recién llegados de las pautas existentes. Llevaría a la concentración si la información compartida recomendara los centros en que los inmigrantes se concentran, pero no en caso de que los desaconsejara.

En contraste con la cuestión público-privado o con la de la *white flight*, se ha estudiado poco la medida en que los inmigrantes se atraen entre sí. Como ha señalado Cebolla (2007): “Aunque existen algunos trabajos sobre cómo las familias nativas evitan los colegios en los que se concentran los inmigrantes o las minorías étnicas —algo ampliamente estudiado en Francia (Felouzis *et al.*, 2005; Ballion, 1986; Brocholichi, 1998) y EE.UU. (Coleman *et al.*, 1993: 170), hay muy pocos estudios que midan la intensidad de las preferencias de las minorías por la concentración” (Cebolla, 2007: 100). El estu-

dio de este autor sobre diversas minorías en Inglaterra da resultados muy matizados, dependiendo del grupo étnico de que se trate.

En cualquier caso, la tendencia de los inmigrantes a agruparse es notoria entre los de clase alta y /o provenientes de países comunitarios, que son los que mantienen centros públicos o privados con sus propios sistemas de enseñanza (Noruego, Inglés, etc.), pero mucho menos entre los inmigrantes pobres de países pobres, que son aquellos cuya concentración preocupa.

## 2.9. Efectos virtuosos y efectos perversos de las actuaciones administrativas

Sobre la segregación residencial, la segregación escolar debida a factores particulares y la originada por la propia reacción de los padres a la concentración, aparece la acción de la Administración, a la que se suele exigir que evite o al menos limite el fenómeno. Algunos autores han denunciado una tolerancia excesiva hacia las prácticas irregulares de los centros concertados que perjudican a la escuela pública (Madruga, 2002; Essomba, 2007). También se exige una acción administrativa directa en la distribución de los alumnos inmigrantes, dando por supuesto que la situación actual es fruto de la inhibición de las autoridades: “La permisividad ante la segregación social es patente por la ausencia de una política educativa que atienda a la escolarización del alumnado de origen inmigrante, un alumnado cuya presencia se ha duplicado en sólo dos años. La falta de una política de planificación de la distribución de este alum-

nado en los centros sostenidos con fondos públicos se ha traducido en una extrema concentración del mismo en los centros públicos. (...) El proceso de formación de verdaderos guetos escolares es ya hoy una realidad, llegando a producirse no sólo una asentida polarización social entre los sectores público y privado, sino también una diferenciación notable entre los propios centros públicos” (Bonal y Calero, 2004: 203).

Las importancia del trazado y diseño de las zonas de influencia de los centros ha sido muy acertadamente puesta de relieve por el informe del Sindic de Greuges, que dedica un capítulo entero a la reproducción de la segregación escolar por medio de las políticas de planificación educativa y la gestión de la matrícula viva (Sindic de Greuges, 2008)<sup>10</sup>.

---

10 “En aquest capítol, ens interessa emfasitzar la importància de la zonificació escolar per dos motius principals. El primer és que, com succeeix amb altres instruments de planificació educativa, es tracta d'un recurs no sempre utilitzat per combatre el fenomen. En alguns casos, la lògica estrictament de la proximitat condiona més el model de zonificació adoptat que la lògica de l'equitat. I el segon és que, en la línia proposada per aquestes mateixes recerques (Benito i González, 2007:53), són instruments que poden incidir en la distribució equitativa de l'alumnat no solament en funció de l'origen immigrat, sinó també en funció d'altres categories socials (nivell instructiu, nivell econòmic, etc.). ...De l'informe es desprèn que una bona política educativa orientada a combatre la segregació escolar ha de partir d'una planificació adequada de l'oferta. En efecte, hem vist que la distribució espacial dels grups socials té efectes sobre la segregació escolar, però que no n'és en cap cas un factor decisiu. Sí que ho és, en canvi, desplegar una planificació educativa acurada. La realització de mapes escolars equilibrats, l'establiment de zones educatives que afavoreixin l'heterogeneïtat social, l'obertura de centres i línies per compensar les desigualtats o l'ús dels instruments de les ràtios o les reserves de plaça són eines a l'abast de l'Administració educativa que poden ajudar a combatre la segregació escolar” (Sindic de Greuges, 2008: 102).

La cuestión que más atención ha atraído desde muy pronto (Aja, 1999) es la relacionada con el límite de plazas en los centros y con la reserva de plazas en los mismos, la aludida en el informe del Sindic de Greuges como ‘gestión de la matrícula viva’. Como ya señaló Madruga (2002), cubiertas las plazas de los centros más demandados durante el proceso regular de admisión, quienes llegan después (inmigrantes mayoritariamente) son derivados discrecionalmente por la administración a los centros con plazas disponibles, despreciadas en su momento, eso sí, por nativos e inmigrantes. En contra de lo que se le pide, la acción de la administración fomentaría así la concentración de inmigrantes en lugar de frenarla.

El mismo efecto podrían tener otras políticas de acogida y atención a los alumnos inmigrantes. En Andalucía, Pérez Yruela y Rinken (2005) han encontrado “indicios de que, una vez creada una concentración incipiente de alumnado inmigrante en un determinado centro, ésta se refuerza a veces desde la Administración educativa en aras de amortizar los correspondientes recursos y conocimientos específicos” (Pérez Yruela y Rinken, 2005: 160).

Como ya hemos mencionado, la LOE intenta limitar los efectos segregadores (queridos o no) de las normativas de admisión de alumnos y de la discrecionalidad administrativa. Así, en su artículo 86 prescribe que la zonificación ha de ser equivalente para los centros públicos y para los concertados, contra la práctica de la doble zonificación según el tipo de gestión del centro. En cuanto a la ‘matrícula viva’ la Ley abre un camino para que los alumnos se puedan ir repartiendo según lleguen por todos los centros, tengan o no cubiertas sus plazas, ya que el art. 87.2 autoriza tanto a reservarles una parte (indefinida) de plazas como a aumentar para ellos en un

10% (o sea, en dos o en tres) el número de alumnos por aula una vez comenzado el curso. Pero como al mismo tiempo la norma general es que las administraciones educativas escolaricen a los recién llegados 'atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se puedan incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos' (art. 78.2), y estos apoyos que quizás no puedan darse sino en ciertos centros con determinados recursos, parece claro que la Ley no permite predecir, ni mucho menos, si la acción de las administraciones educativas está fomentando o inhibiendo la concentración de inmigrantes (Carabaña, 2006). A este respecto Veredas (2006) ha visto la acción de la administración como presa de un dilema entre libre elección de centro y asignación equitativa o eficaz de los alumnos.

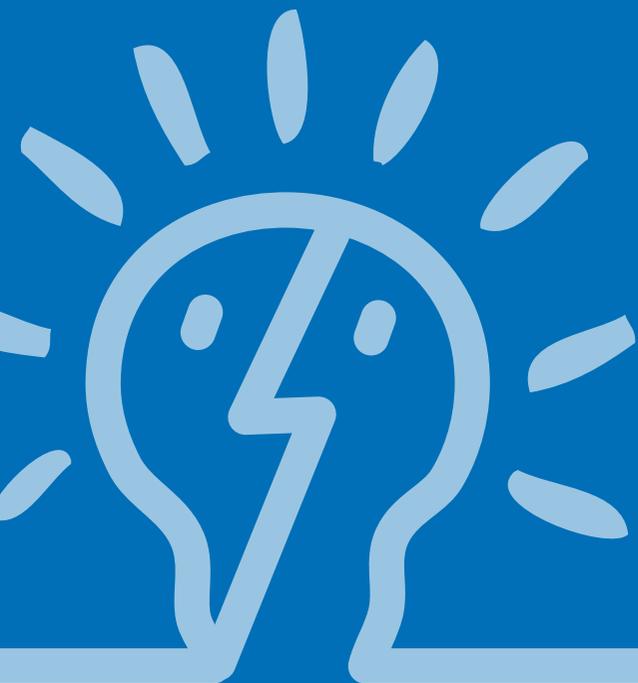
## 2.10. Resumiendo

De la revisión de los antecedentes que acabamos de realizar, que si bien no pretende ser completa sí que pretende no ser sesgada, parece desprenderse que la mayor parte de la literatura tiende a atribuir la concentración de inmigrantes a todas o la mayor parte de las causas imaginables, sin excesivo control empírico de la magnitud de la influencia de cada una. Esto se explica en parte por la vocación práctica de muchos de los estudios, directamente encargados por las administraciones, que adoptan la perspectiva de la prevención de la concentración atendiendo a todas sus causas posibles. Y en parte se explica también por la dificultad de llevar a cabo el tipo de estudio que se necesitaría para esta

estimación cuantitativa, que sería un estudio representativo de los centros. Los estudios realmente existentes son de los llamados cualitativos, que por su limitación a casos graves escogidos son proclives a la falacia clínica y por su dependencia de los 'discursos' de los más interesados propensos a la exageración; los llamados cuantitativos, se limitan a cuestionarios a muestras representativas de la población en las que aparecen tan pocos afectados que es difícil llegar a ninguna conclusión sobre la intensidad de los fenómenos.

Nosotros, por desgracia, tampoco hemos estudiado una muestra representativa de centros, pero aspiramos a corregir los defectos que acabamos de criticar estrechando al máximo la vigilancia metodológica.

# 3. Diseño de la investigación





# 3. Diseño de la investigación

## 3.1. El diseño ideal y el diseño real

El proyecto de investigación preveía un diseño muy simple en dos etapas. En la primera obtendríamos información sobre los centros donde los inmigrantes se concentran y en la segunda preguntaríamos, principalmente a los padres, sobre sus reacciones a esta concentración en el marco de las disposiciones vigentes sobre elección de centro.

En el curso de la investigación se han ido diferenciando con perfiles cada vez más nítidos dos diseños posibles, un diseño al que llamaremos A, que habría sido el diseño ideal, y otro al que llamaremos B, que es el realmente llevado a cabo.

El diseño A, o ideal, tiene como base el previsto en el proyecto de investigación, y se fue perfeccionando en el transcurso de la misma.

El diseño B, o real, tiene también como base el previsto en el proyecto de investigación, pero al contrario que el ideal fue empeorando según avanzaba la misma.

La diferencia fundamental entre el diseño ideal y el real es que, como se verá, donde en aquel se preveía hacer

uso de datos administrativos, en éste nos vimos forzados a producir nuestros propios datos.

Dicho más claramente, al formular el proyecto esperábamos contar con la colaboración de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, dado que se trataba de un estudio de directo interés para ella, financiado por el Centro de Estudios Andaluces y realizado por un organismo de investigación público como la Universidad Complutense de Madrid. Pero lo más que obtuvimos de la Consejería de Educación fueron buenas palabras en algunas ocasiones. En cada fase del proyecto, tuvimos que renunciar a la colaboración que esperábamos y arreglárnoslas por nuestra cuenta. Felizmente, el CEA ha sido comprensivo con los retrasos originados por la sustitución continua del diseño A por el diseño B.

Veamos cuáles han sido los métodos seguidos para cada uno de los objetivos, en contraste con los que podríamos haber utilizado de haber contado con datos de la Administración.

## 3.2. Objetivo 1, medir la concentración

Diseño A. Una descripción exacta del grado de concentración de los alumnos inmigrantes en cada centro se habría conseguido a partir de los registros administrativos, en los que consta el lugar de nacimiento del alumno y el de sus padres.

Diseño B. Una descripción aproximada se consigue mediante los datos del estudio PISA 2006, en el que hay una muestra representativa de Andalucía.

La concentración se mide del mismo modo con ambas fuentes. Basta con establecer intervalos de concentración de inmigrantes y estimar el porcentaje de centros y de alumnos dentro de cada uno de ellos.

## 3.3. Objetivo 2, las causas de la concentración

### a. Determinar los casos (centros) a estudiar

Diseño A. Los datos administrativos habrían proporcionado una lista completa de centros con gran concentración vecinos a centros con poca concentración, a partir de la cual seleccionar los mejores casos de estudio.

Diseño B. La muestra PISA no recoge ningún centro con alta concentración de inmigrantes. Buscamos los casos a estudiar en cinco poblaciones con muchos in-

migrantes, un procedimiento que no permite controlar su representatividad.

Obtenemos datos sobre los centros en entrevistas a directores y profesores de los mismos.

### b. Determinar la existencia de segregación

Definimos la segregación (se entiende que escolar) como el exceso de concentración sobre la esperable de las pautas residenciales.

Diseño A. Se comparan los datos del Padrón continuo con los registros administrativos de las escuelas.

Una opción menos exacta es prescindir del Padrón y comparar la residencia de los alumnos nativos y extranjeros de cada centro, teniendo en cuenta las plazas ofertadas. Se obtiene de ese modo una medida de la preferencia relativa de los centros en total, entre nativos y entre inmigrantes.

Si nativos e inmigrantes vienen a cada centro de las mismas zonas, la concentración se corresponde con las pautas residenciales. No hay segregación y la investigación se acaba en esos centros.

Si nativos e inmigrantes no vienen de las mismas zonas, hay segregación y la investigación puede continuar en esos centros.

Diseño B. Buscamos pares de centros muy cercanos uno a otro y que comparten zona de influencia, en los que las pautas residenciales hacen esperar la misma clientela. La diferencia de nativos e inmigrantes en cada uno de ellos se interpreta como segregación.

*c. La elección de centro*

Diseño A. El marco ideal son las solicitudes de admisión, y más completo todavía es estudiar la evolución histórica de su procedencia territorial.

Como antes, se trata de ver si las solicitudes de nativos e inmigrantes vienen de las mismas zonas.

En todo caso, a partir de este universo, se eligen muestras de los alumnos representativas y estratificadas por las características que constan en el registro, a las que realizar entrevistas con el apoyo de la Administración.

Diseño B: Limitados a dos centros vecinos, se selecciona una muestra de calles aledañas a ellos, se buscan los teléfonos de los residentes en ellas y se intenta entrevistar a los padres con hijos en edad escolar.

Como las entrevistas son difíciles y sesgadas, se corrigen con entrevistas personales a madres contactadas a través de los directores de los centros y por abordaje directo a las puertas de los centros.

*d. La asignación de plaza en el proceso de admisión*

Diseño A: Se revisan los resultados de los procesos de admisión, y se evalúan las diferencias entre las solicitudes recibidas y los alumnos admitidos. También pueden estudiarse las reclamaciones. Todo el proceso se hace con la guía del funcionario responsable de la Comisión de escolarización. Dependiendo de los resultados del proceso, pueden seleccionarse ciertos casos para ser entrevistados.

Diseño B: el mismo del apartado anterior.

*e. Cambios de centro*

Diseño A. Los cambios de centro, con sus motivos, quedan registrados tanto en el centro de origen como en el de destino. Estudios pilotos realizados en Madrid (no fue posible hacerlos en Andalucía) indican que hay una gran movilidad de los inmigrantes, que tanto vuelven a sus países de origen como cambian de domicilio en España.

En este sentido, los cambios más relevantes son las que se producen sin cambio de domicilio. Pero aún parte de éstas no pueden tomarse como huidas, sino que pueden tratarse de acercamientos al domicilio, en particular si el alumno vino adscrito al centro.

Como antes, a partir de los registros se selecciona una muestra estratégica de padres a entrevistar.

Diseño B: el mismo del apartado anterior.

*f. Asignación de plazas fuera del proceso regular de admisión de alumnos*

Diseño A. Los registros administrativos toman nota de la fecha de llegada y del centro de origen, con lo que es fácil tener la lista de todos los casos. Estos casos son tanto nacionales como extranjeros.

La información del proceso de asignación de plaza puede obtenerse directamente a partir de los documentos administrativos, interpretados con la ayuda de los funcionarios responsables.

Pueden seleccionarse ciertos casos para entrevistar.

Diseño B. el mismo del apartado anterior.

*g. Entrevistas*

Diseño A. A las muestras seleccionadas en cada paso con ayuda de los registros administrativos se les pregunta en general por los aspectos correspondientes a los objetivos detallados de la investigación, es decir, criterios de elección de centro, actitudes hacia la concentración de inmigrantes, satisfacción con el centro, intenciones de cambio, opinión sobre las estrategias de los centros, opinión sobre la acción de la administración, opinión sobre los efectos de la concentración de inmigrantes y visión global del proceso de admisión y de las causas de la concentración de inmigrantes. Además, se pregunta en particular por aquellos de que hayan sido protagonistas o testigos directos.

Diseño B. Además de la encuesta apropiada en el diseño A, la encuesta del diseño B ha de obtener la información que antes se tenía de los registros administrativos. El esquema general de las entrevistas quedó como sigue:

- Comportamiento: se ha de preguntar por el centro que han elegido.
- Motivos: la averiguación de los motivos se realiza a varios niveles:
  - Los motivos de su decisión singular, en los que pueden entrar situaciones únicas como haber llegado a mitad de curso o que el centro tenga comedor. Desde luego, entre estos motivos puede haber estado la concentración de inmigrantes.
  - Sus criterios generales sobre la elección de centro, como cercanía, disciplina, religiosidad, etc.

Entre estos motivos puede estar también la concentración de inmigrantes.

- Satisfacción con el centro y cambio de centro.
- En todo caso, se intenta averiguar sus ideas sobre los efectos de la concentración de inmigrantes.
- Además de por sus propios comportamientos y actitudes se les pregunta por sus creencias acerca del comportamiento y actitudes de los demás y de sus causas, en los niveles anteriores b a d. De este modo, se obtiene un contraste entre nuestra agregación y la suya, y una estimación de sus sesgos como informantes.

### 3.4. Métodos de análisis

Diseño A. Se habrían podido usar formalmente métodos estadísticos tanto descriptivos como inferenciales a las muestras elegidas de marcos conocidos dependiendo de su tamaño.

Diseño B. Dado el carácter mal controlado de las muestras, nos limitamos a examinar los casos cuidadosamente y hacemos un uso únicamente informal de la estadística, usando cuidadosamente el criterio de la redundancia de la información.

### 3.5. En síntesis

En fin, las dos diferencias fundamentales entre el diseño A y el diseño B, entre la investigación ideal y la real, están en lo siguiente:

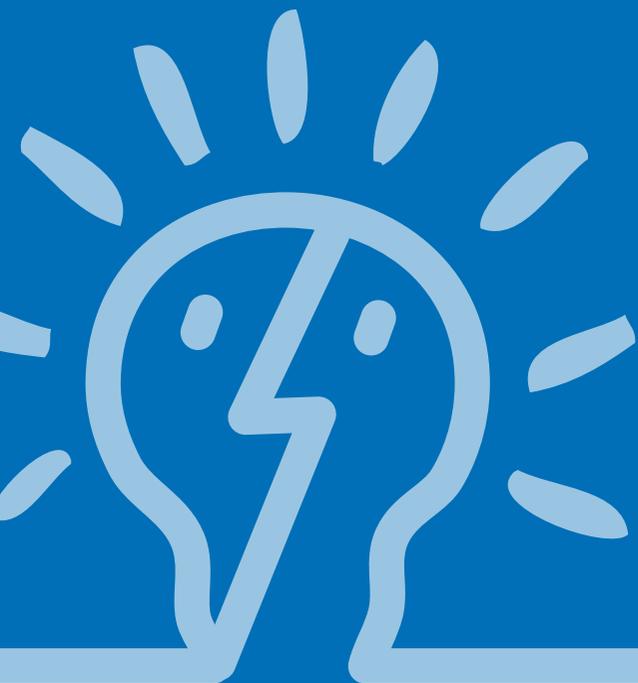
Uno, hubimos de dedicar la mayor parte de los recursos (proporcionados por la Administración andaluza) a obtener por nuestra cuenta una sombra de la información que ya la Administración tiene informatizada y fácilmente disponible.

Dos, apenas hemos podido dedicar una fracción de los recursos a obtener información que la Administración no tiene, y ello en condiciones muy inferiores a aquellas en que nos habríamos situado de partir de los registros administrativos.

No obstante lo cual, pensamos que hemos obtenido resultados importantes, que pasamos a exponer.



## 4. La concentración de los alumnos inmigrantes





## 4. La concentración de los alumnos inmigrantes

A falta de datos administrativos, que no se pueden obtener ni de los servicios estadísticos centrales ni de cada centro, la muestra del estudio PISA 2006 puede usarse para una estimación de la concentración de alumnos inmigrantes en las escuelas. Como es conocido, se trata de una muestra de alumnos de 15 años. La muestra es en realidad el resultado de agregar muestras independientes de unos 1.500 sujetos de ciertas CC.AA., Andalucía entre ellas, y del resto de España, tal como se ve en la tabla 4.6. Para las comparaciones internacionales, cada individuo es sujeto a tres ponderaciones: la que le corresponde en su muestra regional, la que corresponde a su región en el conjunto de España y la que corresponde a España en el conjunto de la OCDE. La muestra española queda entonces reducida a menos de 6.000 casos, como se ve en la tabla 4.3. El tamaño real, sin embargo, se acercó a los 19.500 alumnos, de los cuales 17.980 pueden definirse como 'nativos' y 1.337 como inmigrantes (esto es, nacidos de padres no nacidos en España), como puede verse en la tabla 4.2, de la que se ha quitado la ponderación internacional.

Este 7% de alumnos inmigrantes es un infraestimación, pues PISA deja fuera a los alumnos que, por haber llegado en el último año, no tienen aún dominio suficiente de

la lengua de la prueba. Son en total 158 (PISA, 2008: tabla A2.2), lo que elevaría el porcentaje de inmigrantes a 7,5%, próximo al que dan para la ESO las estadísticas oficiales.

### 4.1. La concentración de los alumnos inmigrantes en España

El indicador más sencillo de concentración es la proporción de centros en que ésta se produce. La tabla 1 nos ofrece un listado de los 17 centros que tienen más del 30% de inmigrantes en la muestra de PISA 2006 para toda España. Como la muestra de PISA incluye un total de 686 centros, habría concentración de inmigrantes en el 2,5% de los centros españoles. Parece, por tanto, que la concentración de inmigrantes es un fenómeno muy poco frecuente.

Es más exacto medir la concentración en relación a los alumnos que en relación a los centros, pues éstos pueden ser de muy diversos tamaños. Como se ve en la tabla 4.1, al menos cuatro de los 17 centros con concentración de inmigrantes son centros muy pequeños,

tanto que bastan dos inmigrantes para provocar una concentración fuerte. La influencia del tamaño de los centros se evita si consideramos directamente los porcentajes de alumnos afectados por la concentración.

Si los alumnos inmigrantes se distribuyeran por igual entre todos los colegios, cada uno de ellos tendría su correspondiente 10% de inmigrantes, que, en aulas de 20 alumnos, significa dos inmigrantes por clase. La realidad, como puede verse en la tabla 4.2, dista mucho de esta distribución igual. Sin embargo, no llegan al 2% de todos los alumnos los que van a centros donde los inmigrantes son más del 40%, mientras que casi llega al 80% la proporción que va a escuelas en las que la presencia de extranjeros es nula o muy pequeña.

La información más interesante de la tabla 4.2 es el muy distinto grado en que esta concentración afecta a nativos e inmigrantes. Los alumnos españoles se distribuyen más o menos como el conjunto. Casi el 40% de los alumnos españoles están en centros donde los inmigrantes o son totalmente desconocidos o son una rareza (menos del 1%) y más del 40% están en centros donde tocan a uno o dos inmigrantes por aula. En total, 80% de los alumnos españoles no tienen contacto en la escuela con inmigrantes o lo tienen de modo ocasional. Sólo el 20% de los alumnos españoles va a clases que pueden llamarse propiamente mixtas, donde son inmigrantes tres alumnos o más, pero siendo mayoría en casi todas ellas. Sólo el 1% de los alumnos españoles asiste a centros o clases donde la mayoría de los alumnos son inmigrantes.

En contraste con esto, solo el 29% de los alumnos inmigrantes están en centros donde son uno o dos por aula. Otro 29% está en centros donde los inmigrantes son

entre el 10% y el 20% de los alumnos, lo que equivale aproximadamente a 3 inmigrantes por clase de 20 alumnos. Más de otra cuarta parte, el 26% está en centros donde los inmigrantes suponen entre el 20 y el 40% de los alumnos, lo que en la consabida clase media de 20 alumnos significa entorno a seis alumnos inmigrantes por clase. Por último, el 7% de los alumnos inmigrantes está en centros donde son alrededor de la mitad, y aún hay casi un 9% en centros donde los inmigrantes son más de las tres cuartas partes.

En suma, podemos subrayar dos hechos que parecen muy importantes:

1. La concentración de inmigrantes sucede en muy pocos centros y afecta a muy pocos alumnos (en torno al 2%).
2. La concentración de inmigrantes afecta muy poco a los alumnos nativos, pero afecta a muchos alumnos inmigrantes, un 15% de los cuales va a centros donde son mayoría y un 25% a centros donde son una fuerte mayoría.

## 4.2. La concentración en otros países

De acuerdo con los datos resultantes de los estudios PISA, son muchos los países en que muchos alumnos inmigrantes asisten a escuelas en que están muy concentrados, e incluso son una amplia mayoría, y ello tanto los de primera como los de segunda generación. No podría ser de otra manera, desde luego, en lugares como Macao, donde los alumnos inmigrantes superan en número a los nativos. Pero si nos fijamos en los paí-

ses occidentales que solemos tomar como modelo, podemos encontrar que en Austria, Canadá y Holanda más del cuarenta por ciento de los alumnos inmigrantes de segunda generación están en escuelas donde por lo menos la mitad de los alumnos son inmigrantes, y lo mismo le ocurre al treinta por ciento en Australia, Alemania, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Hong-Kong. Entre los alumnos inmigrantes de primera generación, el nivel de concentración aparece menos pronunciado. Con todo, más del treinta por ciento de los alumnos inmigrantes de primera generación van a escuelas donde al menos la mitad de los alumnos son de origen inmigrante en Australia, Bélgica, Canadá, Luxemburgo, los Países Bajos, Suecia, Hong Kong y Macao (PISA, 2006).

Concentraciones, como puede verse, mucho mayores que las que hemos observado a través del mismo informe PISA en España.

### 4.3. La concentración de los inmigrantes por tipo de gestión del centro

Es un lugar común que los inmigrantes se concentran en los centros públicos, y los datos de PISA 2006 lo confirman con un matiz: debería más propiamente decirse que los inmigrantes se concentran sobre todo en *centros públicos*.

Según la tabla 4.3, la distribución de los alumnos nativos entre los tres tipos de centros que suelen distinguirse por su modo de gestión (públicos, privados concertados y privados libres) es 64%, 23% y 10% respectiva-

mente, lo que se corresponde estrechamente con las estadísticas oficiales. En la misma línea, la distribución de los inmigrantes entre esos mismos tipos de centros es 80%, 13% y 7%, respectivamente, lo que, con los inevitables errores muestrales, se corresponde los datos oficiales, muy aireados por diversas plataformas de defensores de la escuela pública.

En consecuencia, hay más concentración de inmigrantes en la pública que en la privada. Si dejamos de lado la privada libre, que por ello mismo no puede compararse en igualdad de condiciones con la pública, y nos limitamos a la privada concertada, que por estar financiada con fondos públicos forma parte de una única red de centros que atiende solidariamente las necesidades de escolarización rigiéndose por las mismas normas de admisión de alumnos, observamos que, efectivamente, en la privada concertada puede hablarse de presencia, pero no de concentración de inmigrantes. Si bien el 13% de sus alumnos tienen la experiencia de estar escolarizados con inmigrantes, menos del 20% de sus alumnos inmigrantes va a clase con más de tres inmigrantes y no hay centros concertados (en la muestra PISA, claro está) con más de 30% de inmigrantes.

Realmente, pues, la concentración se da casi únicamente en la pública. Pero eso no significa que en ella los niveles de concentración sean muy grandes. Al contrario, como la pública escolariza a 2/3 del total de alumnos, las proporciones de concentración en ella al poner aparte a la privada aumentan poco en comparación con los que acabamos de ver para el total de los alumnos. Así, si consideramos primero los alumnos inmigrantes:

- En vez de 29% de inmigrantes únicos en clase, en la pública tenemos el 25%.

- Los porcentajes de inmigrantes que son por término medio tres y seis en su clase quedan iguales: 29% de los alumnos inmigrantes van a clases donde suponen del 10% al 20% de los alumnos, el 26% están en centros donde son entre el 20% y el 40% del total. Por último, el 9% en vez del 7% de alumnos inmigrantes en la pública está en clases donde son la mitad.
- Y todavía un 10% en vez de un 8% están en clases donde son mayoría.

Por la misma razón, las proporciones de alumnos españoles en centros públicos con diversos grados de concentración tampoco distan mucho de esas mismas proporciones en el conjunto de los centros. En la enseñanza pública:

- Un 74% (en vez del 80% en el conjunto) de los alumnos nativos españoles están en clases con cero o un alumno inmigrante.
- El 26% (en vez de 20%) está en clases realmente mixtas, con tres o más inmigrantes.
- El 1,2% (a distinguir del 1,2% del conjunto) está en clases con mayoría de inmigrantes.

De modo que solo un 3% del total de los alumnos, nativos e inmigrantes conjuntamente, está en centros públicos donde predominan los alumnos inmigrantes.

Podemos resumir lo anterior cambiando ligeramente la perspectiva y diciendo que:

1. Los inmigrantes no se concentran siempre, aunque sí lo hacen fuertemente por lo menos el 15% de ellos.

2. Cuando se concentran, nunca lo hacen en centros privados, pero tampoco lo hacen en los centros públicos, sino sólo en unos pocos centros públicos, aproximadamente el 3%.

3. En el resto de centros públicos, la inmensa mayoría, la presencia de inmigrantes es semejante a la de los centros privados.

## 4.4. La concentración de inmigrantes por hábitat

La opinión común localiza en las grandes urbes los centros donde los inmigrantes se concentran. Y no le falta razón, siempre que la proposición anterior se entienda correctamente: no es que todos los inmigrantes se concentren en ciertos centros de las grandes ciudades, pero sí que todos los centros con mayoría de inmigrantes están en las grandes ciudades (hablamos siempre, recuélese, de un la muestra PISA). A juzgar por la tabla 4.4, la concentración escolar de los inmigrantes parece un fenómeno típico de las grandes ciudades, ausente o casi de las entidades de población que hemos designado, de acuerdo con su tamaño, pueblos, villas y ciudades.

La concentración de inmigrantes en la enseñanza pública es un fenómeno más propio todavía de las grandes ciudades (tabla 4.5). Un impresionante 80% de los inmigrantes que van a la enseñanza pública en las grandes urbes, van a centros con mayoría de inmigrantes. A esos mismos centros con mayoría de inmigrantes va el nada desdeñable porcentaje del 11% de los alumnos nativos

de la pública en las grandes ciudades. Recuérdese, sin embargo, que los inmigrantes que se escolarizan en las grandes ciudades, y que tanto tienden a concentrarse, son únicamente el 16% del total.

En otros tamaños de hábitat, la concentración también ocurre, pero con mucha menos intensidad y sin que pueda distinguirse una pauta. Recuérdese que la mayor parte de los alumnos inmigrantes, el 84%, va a la escuela en estos tipos de población en las que son raras las concentraciones fuertes.

## 4.5. La concentración de inmigrantes por regiones

La concentración de inmigrantes difiere también mucho por regiones. La tabla 4.6 lo muestra de modo que no necesita muchos comentarios. Centros con lo que venimos considerando 'concentración', es decir, centros con más de 30% de inmigrantes, sólo los ha encontrado PISA en el año 2006 en dos comunidades autónomas, Cataluña y el País Vasco, y en la parte de España que no tuvo muestra propia en el estudio, decisivamente influida por la inclusión de Madrid.

Los tres casos tienen algo de específico. El País Vasco tiene en PISA una muestra proporcionalmente mucho mayor que el resto de España, más de 3700 casos, que en realidad están compuestos por tres muestras distintas (cada una de aproximadamente 1.500) por cada Comunidad histórica o provincia. Puede haber, además, otra razón para que aparezcan en esta región centros públicos con altas concentraciones de inmigrantes, que

es la tendencia a escolarizarlos en los pocos centros públicos donde se enseña en castellano con el vascuence como asignatura.

Cataluña y el resto de España tienen muestras más pequeñas. Podría pensarse que si aparecen en ellas centros con concentración de inmigrantes es porque son los únicos conjuntos que incluyen una gran ciudad (Barcelona y Madrid, respectivamente). Es el caso del resto de España, pero no de Cataluña, donde los centros con concentraciones grandes en la muestra de PISA no salieron de Barcelona, sino de ciudades medianas.

Los resultados de la muestra PISA están en consonancia con los del Informe del *Sindic de Greuges*, que habiendo considerado todos los centros de la región no encuentra en Secundaria más de cinco con concentraciones superiores al 40% (Sindic de Greuges, 2008).

## 4.6. La concentración de inmigrantes en Andalucía

A juzgar por los datos de PISA 2006, Andalucía es una de las regiones españolas con menor concentración de inmigrantes en sus escuelas, un hecho acorde, por lo demás, con la escasa proporción de inmigrantes entre sus alumnos, que en PISA es aproximadamente el 3%.

Esto, junto con lo exiguo de la muestra, hace muy poco fiable la información que podemos seguir extrayendo de PISA. Nos conformaremos, por tanto, con presentar brevemente los datos de distribución de los alumnos por gestión de centro y por hábitat que se obtienen de

ella. Puede verse en la tabla 4.7 que los pocos alumnos inmigrantes que hay en Andalucía asisten en su casi totalidad a centros públicos. Ciertamente que PISA sólo encontró 36 alumnos inmigrantes, pero también es cierto que sólo uno de ellos iba a un centro privado, lo que estadísticamente es altamente significativo. En la tabla 4.8 puede verse que PISA no encontró centros con alumnos inmigrantes ni en las aldeas (menos de 3.000 habitantes) ni en Sevilla, única gran ciudad de la región, en la cual, por cierto, la muestra quedó muy reducida, sino en los núcleos de población medianos, desde 3000 a un millón de habitantes.

La escasa prevalencia de la concentración de inmigrantes en las escuelas significa que, sean cuales sean los efectos del fenómeno, no pueden ser muy importantes al nivel del sistema escolar andaluz en su conjunto. Desde luego, son mucho menos importantes de lo que cualquiera pensaría a juzgar por la importancia que se da al tema en la prensa, la que le dan muchos sociólogos y la que le dan muchos políticos.

La concentración de inmigrantes, sin embargo, tiene al menos parte de la importancia que se le da, si no a nivel de sistema educativo, sí en aquellas escuelas y localidades en que efectivamente ocurre. Una vez que esto ha quedado claro, podemos y debemos pasar a estudiarla en la escala en la cual se produce, que es la escala local. La transición entre el nivel global y el nivel local se realiza con solución de continuidad. Si dispusiéramos de un censo de los centros andaluces, podríamos elegir una muestra representativa de centros con concentración de inmigrantes y a partir de ella hacer estimaciones para Andalucía. Como no tenemos tal marco, nos vemos obligados a recurrir al método clínico, también llamado cualitativo; es decir estudiar casos conocidos

por la intensidad del fenómeno, un método que, si bien puede tener gran validez interna, tiene deficiencias en su validez externa<sup>11</sup>, es decir, no permite generalizar de modo controlado al conjunto de la población.

La sección siguiente se centra en el estudio de las dinámicas de concentración de los alumnos inmigrantes en algunos de los pocos lugares de Andalucía donde tal concentración se produce.

---

11 Usamos la terminología de Campbell y Stanley (1980).

Tabla 4.1. Porcentaje de inmigrantes y casos de los centros de la muestra española PISA 2006 con concentración (más del 30%) de inmigrantes

Identificación del centro	Porcentaje de inmigrantes en el centro	Desviación típica	Casos de extranjeros
00008	50,0000	0,0000	4
00101	34,9808	0,0000	28
00104	64,9291	1,199E-06	30
00165	39,5656	0,0000	28
00196	41,1269	0,0000	23
00233	31,1102	2,651E-07	29
00284	73,8820	8,735E-07	5
00328	50,0000	0,0000	18
00342	43,3593	0,0000	26
00446	39,0984	0,0000	23
00491	40,0972	3,583E-07	32
00494	67,8573	0,0000	8
00502	31,5525	0,0000	32
00510	59,6876	0,0000	20
00544	100,0000	0,0000	4
00567	77,7760	1,877E-06	25
00666	82,5034	0,0000	23
<b>Total</b>	<b>49,3036</b>	<b>17,2971</b>	<b>358</b>

Tabla 4.2. Porcentajes de alumnos nativos e inmigrantes según grado de presencia de inmigrantes en los centros (España, PISA 2006)

Porcentaje de alumnado inmigrante en el centro	Nativos	Inmigrantes	Total (filas)
De 0% a 1%	6.949	0	6.949
	100	0	36
	38,6	0	0
De 1% a 10%	7.468	386	7.855
	95,1	4,9	40,7
	41,5	28,9	0
De 10% a 20%	25,1	391	2.892
	86,5	13,5	15
	13,9	29,2	0
De 20% a 30%	652	206	857
	76	24	4,4
	3,6	15,4	0
De 30% a 40%	278	146	424
	65,5	34,5	2,2
	1,5	10,9	0
De 40% a 75%	101	92	192
	52,3	47,7	1,0
	0,6	6,9	0
De 75% a 100%	32	116	148
	21,9	78,1	0,8
	0,2	8,7	0
Total (columnas)	17.980	1.337	19.317

Tabla 4.3. Porcentajes de alumnos nativos e inmigrantes según grado de presencia de inmigrantes en centros públicos y concertados España, PISA 2006

Porcentaje de alumnado inmigrante en el centro	Nativos Público	Nativos concertado	Extranjeros Público	Extranjero concertado	Total (filas)
De 0% a 1%	1.200	920	0	0	2.120
	30,3	58,2	0	0	35,5
De 1% a 5%	1.008	242	37	8	1.295
	25,5	15,3	10	12,7	21,7
De 5% a 10%	726	229	53	17	1.026
	18,3	14,5	14,5	27,1	17,2
De 10% a 20%	716	152	109	27	1.004
	18,1	9,6	29,6	41,5	16,8
De 20% a 30%	190	37	60	11	298
	4,8	2,3	16,4	17,6	5
De 30% a 40%	75	0	37	0	111
	1,9	0	10	0	1,9
De 40% a 75%	34	1	31	1	67
	0,9	0	8,5	1	1,1
De 75% a 100%	11	0	40	0	52
	0,3	0	10,9	0	0,9
Total (columnas)	3.960	1.580	368	64	5.973
	66,3	26,5	6,2	1,1	100

Tabla 4.4. Porcentajes de alumnos nativos e inmigrantes según grado de presencia de inmigrantes en centros públicos y tipo de hábitat (España, PISA 2006)

a. Nativos

Porcentaje de alumnado inmigrante en el centro	Pueblo	Villa	Ciudad	Gran ciudad	Total (filas)
De 0% a 1%	2.446	2.045	1.991	464	6.946
	45,4	35,8	37,1	30,9	38,6
De 1% a 10%	2.152	2.642	2.105	569	7.468
	39,9	46,2	39,2	37,8	41,5
De 10% a 20%	487	737	950	326	2.499
	9	12,9	17,7	21,7	13,9
De 20% a 30%	150	211	188	102	652
	2,8	3,7	3,5	6,8	3,6
De 30% a 40%	155	0	123	0	278
	2,9	0	2,3	0	1,5
De 40% a 75%	0	83	7	11	101
	0	1,5	0,1	0,7	0,6
De 75% a 100%	0	0	1	32	32
	0	0	0	2,1	0,2
Total (columnas)	5.390	5.718	5.364	1.504	17.975
	30	31,8	29,8	8,4	100

b. Inmigrantes

Porcentaje de alumnado inmigrante en el centro	Pueblo	Villa	Ciudad	Gran ciudad	Total (filas)
De 1% a 10%	122	127	110	27	386
	36,4	35,2	28	11	28,9
De 10% a 20%	78	103	155	54	391
	23,3	28,5	39,4	22	29,2
De 20% a 30%	43	70	61	32	206
	12,9	19,3	15,4	13	15,4
De 30% a 40%	90	0	56	0	146
	26,9	0	14,3	0	10,9
De 40% a 75%	0	61	7	23	92
	0,1	16,9	1,9	9,2	6,9
De 75% a 100%	2	0	4	111	116
	0,5	0	0,9	44,8	8,7
Total (columnas)	335	362	393	247	1.336
	25	27,1	29,4	18,5	100

Tabla 4.5. Porcentajes de alumnos nativos e inmigrantes según grado de presencia de inmigrantes y tipo de hábitat, sólo centros públicos (España, PISA 2006)

a. Nativos

Porcentaje de alumnado inmigrante en el centro	Pueblo	Villa	Ciudad	Gran ciudad	Total (filas)
De 0% a 1%	1.898	843	643	62	3.446
	42,5	23,1	22,3	16,7	30,3
De 1% a 10%	1.850	1.911	1.096	124	4.981
	41,4	52,3	38	33,4	43,8
De 10% a 20%	481	604	856	115	2.056
	10,8	16,5	29,7	31	18,1
De 20% a 30%	145	211	162	28	546
	3,2	5,8	5,6	7,5	4,8
De 30% a 40%	92	0	123	0	214
	2,1	0	4,3	0	1,9
De 40% a 75%	0	83	5	11	99
	0,0	2,3	0,2	2,9	0,9
De 75% a 100%	0	0	1	32	32
	0	0	0	8,5	0,3
Total (columnas)	4.465	3.652	2.885	371	11.373
	39,3	32,1	25,4	3,3	100

b. Inmigrantes

Porcentaje de alumnado inmigrante en el centro	Pueblo	Villa	Ciudad	Gran ciudad	Total (filas)
De 1% a 10%	102	94	60	4	260
	37,6	31	18,8	2,4	24,6
De 10% a 20%	77	77	140	20	313
	28,3	25,4	44	11,9	29,6
De 20% a 30%	42	70	53	9	173
	15,3	23,2	16,7	5,2	16,4
De 30% a 40%	49	0	56	0	106
	18,2	0	17,6	0	10
De 40% a 75%	0	61	5	23	90
	0,1	20,3	1,7	13,7	8,5
De 75% a 100%	2	0	4	111	116
	0,6	0	1,1	66,7	10,9
Total (columnas)	272	301	319	166	1.058
	25,7	28,5	30,1	15,7	100

Tabla 4.6. Porcentajes de alumnos nativos e inmigrantes según grado de presencia de inmigrantes por región con muestra representativa (España, PISA 2006)

a. Nativos

Porcentaje de alumnado inmigrante en el centro	Andalucía	Aragón	Asturias	Cantabria	Castilla y León	Cataluña	Galicia	La Rioja	Navarra	País Vasco	Otras CC.AA.	Total (filas)
De 0% a 1%	881 62,3	541 37,9	775 51	661 46,6	956 65,5	160 11,8	953 62,5	352 28,4	554 38	2.799 75,2	426 23,3	9.058 49,3
De 1% a 10%	382 27	628 43,9	679 44,7	641 45,2	332 22,8	777 57,4	506 33,2	685 55,3	588 40,4	733 19,7	905 49,5	6.857 37,3
De 10% a 20%	152 10,7	213 14,9	53 3,5	93 6,5	171 11,7	253 18,7	64 4,2	152 12,3	206 14,1	96 2,6	323 17,7	1.776 9,7
De 20% a 30%	0 0	48 3,3	13 0,9	22 1,5	0 0	124 9,2	0 0	49 3,9	93 6,4	48 1,3	93 5,1	490 2,7
De 30% a 40%	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	22 1,7	0 0	0 0	15 1,1	0 0	60 3,3	97 0,5
De 40% a 75%	0 0	0 0	0 0	2 0,1	0 0	19 1,4	0 0	1 0,1	0 0	41 1,1	15 0,8	77 0,4
De 75% a 100%	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	4 0,1	8 0,4	12 0,1
Total (columnas)	1.415 7,7	1.430 7,8	1.520 8,3	1.418 7,7	1.460 7,9	1.355 7,4	1.524 8,3	1.239 6,7	1.458 7,9	3.721 20,3	1.830 10	18.368 100

b. Inmigrantes

Porcentaje de alumnado inmigrante en el centro	Andalucía	Aragón	Asturias	Cantabria	Castilla y León	Cataluña	Galicia	La Rioja	Navarra	País Vasco	Otras CC.AA.	Total (filas)
De 1% a 10%	17 45,9	31 38,2	31 74,1	36 63,1	15 36	42 29,6	28 75,4	38 46,7	42 36,4	35 24,2	48 23,3	363 36,8
De 10% a 20%	20 54,1	35 43	7 17,2	13 22,7	27 64	39 27,5	9 24,6	26 31,3	36 31,5	18 12,4	54 25,8	283 28,7
De 20% a 30%	0 0	15 18,9	4 8,7	7 11,5	0 0	38 26,8	0 0	15 18,4	27 23,2	17 11,6	30 14,5	152 15,4
De 30% a 40%	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	10 7,3	0 0	0 0	10 8,8	0 0	32 15,5	52 5,3
De 40% a 75%	0 0	0 0	0 0	2 2,8	0 0	12 8,8	0 0	3 3,6	0 0	49 33,4	15 7,2	81 8,2
De 75% a 100%	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	27 18,4	28 13,7	55 5,6
Total (columnas)	37 3,7	81 8,2	41 4,2	57 5,8	42 4,3	141 14,3	37 3,7	82 8,3	115 11,6	146 14,8	207 21	987 100

Número de observaciones perdidas: 250.

Tabla 4.7. Porcentajes de alumnos nativos e inmigrantes según grado de presencia de inmigrantes en centros públicos y concertados (Andalucía, PISA 2006)

Porcentaje de alumnado inmigrante en el centro	Nativos Público	Nativos concertado	Inmigrantes Público	Inmigrantes concertado	Total (filas)
De 0% a 1%	550	314	0	0	864
	52,4	90	0	0	60,2
De 1% a 5%	238	35	8	1	281
	22,7	10	21,6	100	19,6
De 5% a 10%	109	0	8	0	117
	10,4	0	22,6	0	8,2
De 10% a 20%	152	0	20	0	172
	14,5	0	55,8	0	12
Total (columnas)	1.049	349	35	1	1.434
	73,1	24,3	2,5	0,1	100

Tabla 4.8. Porcentajes de alumnos según grado de presencia de inmigrantes y tipo de hábitat (Andalucía, PISA 2006)

Porcentaje de alumnado inmigrante en el centro	Aldea	Pueblo	Villa	Ciudad	Gran ciudad	Total (filas)
De 0% a 1%	54	239	287	256	50	886
	100	64,6	49,2	63,2	100	60,6
De 1% a 5%	0	30	161	94	0	284
	0	8	27,5	23,1	0	19,4
De 5% a 10%	0	67	33	21	0	121
	0	18	5,6	5,2	0	8,2
De 10% a 20%	0	35	103	34	0	173
	0	9,4	17,7	8,5	0	11,8
Total (columnas)	54	371	584	405	50	1.463
	3,7	25,3	39,9	27,7	3,4	100



# 5. Los datos obtenidos en centros





# 5. Los datos obtenidos en centros

## 5.1. La selección de centros

La propuesta de investigación establecía que el trabajo de campo sería desarrollado en dos Provincias de la Comunidad: Almería y Málaga. Esta elección se explica por una presencia importante de estudiantes extranjeros en ambas y por la predominancia de orígenes diferentes en cada caso.

De acuerdo a los datos del Ministerio de Educación para el curso 2008-2009, en Andalucía se escolarizan 88.053 estudiantes extranjeros, siendo las provincias mencionadas aquellas que concentran las mayores proporciones de éstos: un 23% se encuentra en Almería (20.194) y un 36% en Málaga (31.302). Del total de alumnos escolarizados, los extranjeros representan un 16,2% en Almería y un 11,4% en Málaga, porcentajes muy superiores al de las otras provincias de esta Comunidad (Ministerio de Educación. Datos Avance. Curso 2008-2009)

Por otra parte, en Almería existe una proporción importante de estudiantes de origen africano (37,3%), seguidos de aquellos provenientes países europeos miembros de la Unión (34,8%), en un tercer lugar se ubican los originarios de América del Sur (20,8%). En Málaga,

en cambio, la mayor parte de los alumnos extranjeros provienen de países europeos miembros de la Unión (43,7%), seguidos del alumnado originario de América del Sur (29,7%); los africanos ocupan la tercera posición, representando al 13,5% del alumnado extranjero de la Provincia (Ministerio de Educación. Datos Avance. Curso 2008-2009)

Con el objeto de llevar a cabo el trabajo de campo, una primera labor consistía en definir las ciudades en las cuales resultaba interesante efectuarlo, además de las capitales provinciales. Para ello, en primer lugar, interesaba determinar en qué centros urbanos se concentra mayor proporción de inmigrantes, asumiendo que esto constituye una buena aproximación al número de estudiantes extranjeros que pueden encontrarse en los centros educativos. En función de ello, se analizaron datos del padrón municipal, determinando un conjunto de ciudades que se caracterizan por una proporción importante extranjeros, prestando además atención al origen de éstos, de manera que se viesan representados tanto extranjeros comunitarios como extra comunitarios.

Un segundo criterio a tener en consideración para la elección era la existencia de centros educativos suficientes como para que fuese posible observar dinámi-

cas de elección. Asimismo, resultaba de interés seleccionar ciudades donde hubiese tanto centros públicos como privados concertados. Para ello, se recabó información publicada en la página web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, determinando para cada ciudad escogida en la fase anterior, el número de centros educativos con los que contaba, así como la titularidad de éstos.

A este punto se procedió a establecer contacto telefónico con los directores de los centros educativos ubicados en las ciudades elegidas. El sentido de esta actividad fue explorar en la existencia de procesos de concentración de extranjeros. Para ello se consultó a los directores el porcentaje de este tipo de alumnado y cuáles eran sus nacionalidades más frecuentes. Además resultaba interesante conocer la relación entre plazas ofertadas y solicitudes de admisión recibidas, en la perspectiva de determinar si se trataba de un centro con alta demanda o, por el contrario, de uno que experimenta abandono. A través de la entrevista telefónica se recogió también la opinión de los directores respecto de la reacción que están teniendo las familias españolas frente a la llegada de extranjeros.

Se contactó a un total de 24 centros, ubicados en 3 ciudades de la Provincia de Málaga y 4 de la Provincia de Almería. En función de la información recolectada fue posible definir a El Ejido, Roquetas de Mar y Fuengirola —además de las capitales provinciales— como casos a explorar, debido a que en éstas se detectó la existencia de centros con alta concentración de estudiantes extranjeros.

Entre los meses de abril y junio de 2008 se efectuó la primera etapa del trabajo en terreno, durante la cual se

visitaron centros educativos públicos y concertados. En los casos de aquellas ciudades más pequeñas (El Ejido, Roquetas de Mar y Fuengirola) se optó por visitar la totalidad de centros educativos de la ciudad —públicos y concertados— que ofrecen el nivel de educación primaria (incluyesen o no tanto el nivel de educación infantil como ESO) En el caso de las capitales de provincia el trabajo de campo se desarrolló en escuelas ubicadas en el centro de la ciudad, teniendo como objetivo conocer las dinámicas de admisión y elección que ocurren en, al menos, dos zonas de escolarización.

En total se visitaron 59 centros educativos. En 43 de ellos fue posible obtener información a través del Director, el Jefe de estudios o el profesor encargado de multiculturalidad<sup>12</sup>. En los demás, aún cuando se intentó en varias oportunidades, no fue posible concertar una cita con el o la Directora, en función de diferentes situaciones (realización de clases, asistencia a reuniones dentro o fuera del centro, por ejemplo). La tabla 5.1 sintetiza la situación descrita.

---

12 En esta fase también se sostuvieron entrevistas con funcionarios de la Delegación Provincial de Educación de Almería, y con la Presidenta de la Comisión de Escolarización de Fuengirola.

Tabla 5.1. Centros visitados en la primera etapa del trabajo de campo (Abril-Junio de 2008)

Ciudad	Número total de centros visitados		Numero de centros en los cuales se recabó información	
	Públicos	Privados	Públicos	Privados
Almería capital	5	9	4	5
Roquetas de Mar	6	2	6	1
El Ejido	8	1	8	1
Málaga capital	9	6	6	3
Fuengirola	12	1	9	0
Total	40	19	33	10

En la mayoría de los centros visitados los directores, jefes de estudio o profesores de interculturalidad no tuvieron ningún reparo en responder a todas las preguntas efectuadas, encontrándose abiertos incluso a seguir colaborando en el desarrollo del estudio. Sin perjuicio de ello, la calidad y profundidad de la información recabada varía de un caso a otro. Mientras en algunos centros fue concedido un tiempo suficiente para recoger con bastante detalle los datos que se precisaba, en otros, nuestro interlocutor intentaba que la entrevista fuese lo más breve posible. Asimismo, si bien en algunos centros fue posible recoger datos específicos y actualizados sobre el porcentaje y nacionalidad de estudiantes extranjeros, en otros este tipo de información no fue proporcionada de forma exacta, indicándose sólo estimaciones. Asimismo, los directores de algunos centros señalaban que toda la información solicitada se encontraba registrada en el sistema SENECA, asumiendo que nuestro equipo de investigación tenía acceso a dicha base de datos y, por tanto, consideraban innecesario profundizar en ellos o proporcionarlos directamente.

Con todo, a través de estas visitas fue posible acumular una serie de datos de los centros (proporción de estudiantes extranjeros, número de líneas por nivel, plazas ofertadas para el curso 2008-2009, solicitudes de admisión recibidas) así como opiniones e hipótesis formuladas por nuestros interlocutores para dar cuenta de los fenómenos estudiados. A continuación se presenta una síntesis de la información recogida, distinguiendo entre ambos planos.

## 5.2. Tendencias generales mostradas por los datos

En primer lugar los estudiantes extranjeros son atendidos en mayor medida por los colegios de titularidad pública. En la mayoría de los centros concertados su presencia era más bien una excepción, llegando en algún caso puntual a representar un 5% del alumnado. Junto a ello, en 2 centros concertados, las proporciones de estudiantes extranjeros se ubicaban entre un

10% y 15%, situación similar a la observada en varios colegios públicos.

Por otra parte, al considerar sólo los datos de los colegios de titularidad pública, se observan situaciones muy disímiles ya que en algunos la proporción de estudiantes extranjeros no supera el 10% o el 20% (incluso en alguno la situación es igual a la de la mayoría de los colegios concertados) mientras en otros este alumnado representa a más de la mitad del alumnado. De 33 centros, 17 muestran una proporción de estudiantes extranjeros igual o menor al 20%; en 9 este colectivo representaba entre un 21% y un 40%, mientras en otros 7 los estudiantes extranjeros correspondían a más del 50% del alumnado. Por tanto, y aunque sea evidente en función de la proporción que representan los estudiantes extranjeros por sobre el total, la concentración de este alumnado es una situación que afecta sólo a ciertos colegios.

Al analizar el panorama no ya de forma general, sino dentro de una ciudad, las diferencias en este sentido *entre centros públicos* son notables: en la misma ciudad podía haber centros con menos del 10% de este tipo de alumnado y otros donde éstos representaban a más del 50%. Aún más, diferencias así de importantes se podían constatar entre centros públicos *dentro de una misma zona de escolarización*.

En segundo término, en todas las ciudades visitadas los entrevistados informaron de la existencia de centros que estarían siendo paulatinamente abandonados por la población española; se trata de colegios que han adquirido una *mala fama* entre los habitantes de la ciudad y a los cuales asistiría preferentemente población extranjera y/o de etnia gitana. En estos casos coinciden una escasa demanda por parte de la población (reflejada en pocas

solicitudes de admisión recibidas) y una proporción de alumnado extranjero no inferior a una tercera parte.

La tabla 5.2 ilustra la situación descrita.

Tabla 5.2. Porcentaje de estudiantes extranjeros en centros públicos y concertados, por ciudad

Ciudad	Centro	Porcentaje de estudiantes extranjeros	Ciudad	Centro	Porcentaje de estudiantes extranjeros	
Almería Capital	CEIP 1	33%*	Málaga capital	CEIP 1*	70%	
	CEIP 2	13%		CEIP 2	40%	
	CEIP 3	13%		CEIP 3	30%-40%	
	CEIP 4	10%		CEIP 4	13%	
	CDP 5	10%-15%		CEIP 5	10%	
	CDP 6	10%		CEIP 6	0%-3%	
	CDP 7	2%-3%		CDP 7	4%-8%	
	CDP 8	1.3%		CDP 8	5%	
	CDP 9	0%-1%		CDP 9	2%-3%	
El Ejido	Zona 1	CDP1	0%-1%	Fuengirola	CEIP 1*	66%
		CEIP 2	25%		CEIP 2*	58%
	Zona 2	CEIP 3	12%		CEIP 3	30%
		CEIP 4	12%		CEIP 4	30%
	Zona 3	CEIP 5*	60%		CEIP 5	20%-30%
		CEIP 6	9%		CEIP 6	15%-20%
	Zona 4	CEIP 7	31%		CEIP 7	19%
		CEIP 8	16%		CEIP 8	12%-15%
		CEIP 9	9%		CEIP 9	Menos que en otros centros
Roquetas de Mar	CEIP 1	64%	* Centros evitados o abandonados por las familias españolas.			
	CEIP 2*	63%				
	CEIP 3	51%				
	CEIP 4	40%				
	CEIP 5	18%				
	CEIP 6	19%				
	CDP 7	0%-1%				

### 5.3. La visión de directores y profesores

Los entrevistados elaboran diferentes explicaciones de la concentración de estudiantes extranjeros en ciertos centros. Las sistematizamos a continuación, ordenadas según la importancia que los entrevistados parecían atribuirles.

En primer lugar, la explicación ecológica. Los entrevistados señalan que la población que asiste a un determinado colegio se encuentra definida por el tipo de barrio en que se ubica éste. En ese sentido, la zonificación facilitaría la concentración de estudiantes extranjeros en las escuelas de barrios con una alta proporción de este tipo de población y, del mismo modo, permitiría explicar la pequeña cantidad de estudiantes extranjeros en aquellas escuelas de barrios con escasa población de inmigrantes.

En segundo lugar, la atracción o tendencia al agrupamiento. Las familias inmigrantes optarían por aquellos centros a los cuales asisten otros niños de su misma nacionalidad. De esta forma, la elección de centro por parte de las familias extranjeras se vería fuertemente influida por la información que les proporciona su red migratoria: familiares, amigos y vecinos orientarían respecto de qué centro escoger.

Una tercera explicación se refiere a ciertas necesidades particulares. Las familias extranjeras eligen centros que les proporcionan ciertos apoyos (aula matinal, comedor, actividades extracurriculares), lo que les permitiría dedicar su jornada al trabajo remunerado y en una proporción menor al cuidado de sus otros hijos.

Finalmente, también se plantea que algunos centros —que concentran actualmente una proporción importante de estudiantes extranjeros— fueron pioneros en la acogida de este tipo de alumnado, adquiriendo de esa forma una cierta identidad que les hace más “ceranos” a esta población.

Los entrevistados también ofrecen explicaciones para dar cuenta de por qué los estudiantes extranjeros no asisten a ciertas escuelas. Teniendo aquello como punto de partida, el hecho de que un determinado centro no atienda a población extranjera es explicado tanto por actitudes de evitación de parte de las familias, como de rechazo de éstas por parte de los centros. Las familias extranjeras evitarían aquellos centros que consideran fuera de su alcance o donde sus hijos probablemente se sientan incómodos por no encontrar en ellos niños con características similares. Asimismo aquellas de religión musulmana se decantarían por centros públicos laicos.

Por su parte, algunos centros desarrollarían prácticas orientadas a impedir o dificultar el ingreso de estudiantes extranjeros; se señala, por ejemplo, el alto coste de los uniformes o de las actividades complementarias, así como acciones de rechazo directo. En casos aislados se plantea que la baremación beneficia en mayor medida a los hermanos de quienes ya se encuentran en un determinado centro, produciéndose así un cierre a nuevas familias y colectivos.

En la gran mayoría de los casos, se asume o sobre entiende que la ausencia de inmigrantes se da exclusivamente en escuelas concertadas, de forma que parece como si no existieran centros públicos con escasa proporción de estudiantes extranjeros. Tal como se aprecia

los centros concertados prácticamente no tienen entre su alumnado a extranjeros. Nuestros entrevistados señalaron que esto se explica por la selección de alumnos que de manera más o menos velada efectúan estos centros, evitando a toda costa trabajar con estudiantes extranjeros: “seguro que no tienen, porque seleccionan, no lo deberían hacer, pero entre nosotras, seleccionan” (Directora CEIP 3, El Ejido).

¿Desempeñan algún papel en la concentración de inmigrantes las reacciones de los padres y alumnos nativos? La mayor parte de nuestros informantes no había apreciado problemas asociados a la incorporación de alumnado extranjero (pese a que estamos en ciudades con mucha inmigración, éstos representan en la mayor parte de los centros menos de un quinto del alumnado). En general, nuestros entrevistados percibían que la incorporación de alumnos extranjeros no está generando en sus centros ninguna reacción en particular por parte ni de las familias autóctonas, ni de sus hijos. Asimismo, la convivencia entre españoles y extranjeros se estaría dando en ausencia de conflictos de gravedad, tanto entre familias como entre los propios alumnos. Sin perjuicio de ello, sí que habría *ciertos centros de titularidad pública* que, aglutinando un porcentaje importante de estudiantes extranjeros, experimentarían un proceso de abandono por parte de la población española. Varios informaron que algunas familias despliegan prácticas irregulares con el objeto de evitar que sus hijos sean asignados a estos centros, siendo lo más frecuente el empadronamiento en un domicilio que no corresponde al real. Aún cuando sólo fue mencionado por una de las entrevistadas, con este mismo fin algunas parejas darían inicio a trámites de divorcio (fraudulento), lo que les permitiría incrementar su puntuación al presentarse como familia monoparental. Este tipo de prácticas

fueron denunciadas por directores de los centros que la población autóctona evitaría, así como por quienes se desempeñan en colegios que no experimentan este fenómeno, pero que se encuentran al tanto a partir de la información que circula formal e informalmente.

## 5.4. Juicio crítico sobre la visión de directores y profesores

Las descripciones y explicaciones de directores y profesores de los centros, observadores privilegiados del proceso de concentración, coinciden a grandes rasgos con la literatura especializada y periodística, cosa de esperar si consideramos la frecuente e intensa interacción entre ambas fuentes. Los sociólogos, sobre todo los llamados cualitativos, solemos reproducir las interpretaciones de los protagonistas y observadores ‘naturales’, y éstos utilizan los puntos de vista de la sociología que podemos llamar ‘mundana’ para construir su visión de la realidad. No es por tanto de extrañar que los directores y profesores contemplan su realidad con ojos de sociólogo amateur. En cambio, quizás los sociólogos deberíamos precavernos de la posibilidad de que nuestros entrevistados nos estén devolviendo lo que tomaron de otros que nos precedieron en el estudio de los mismos fenómenos.

Hay ciertos hechos, en efecto, que no acaban de concordar con las explicaciones de nuestros informantes. El más notable son las diferencias entre centros de titularidad pública en la concentración de inmigrantes. Nuestros entrevistados, como la literatura especializada, dan por supuesto que las diferencias se dan entre

centros privados y centros públicos, siendo los privados los únicos que rechazan a los inmigrantes y que atraen a los nativos que huyen de ellos y los públicos los únicos que atraen a los inmigrantes y, por ello, repelen a los nativos. Sin embargo, saltan a la vista diferencias notables entre centros de titularidad pública situados en la misma zona de escolarización (lo que elimina la explicación ecológica) en cuanto a su proporción de estudiantes extranjeros. En El Ejido en la zona de escolarización 3 el CEIP6 tiene menos del 10% de este tipo de alumnos, mientras en el CEIP 5 representan el 60%. Algo similar ocurre en la zona de escolarización 1, donde mientras uno de los centros cuenta con un 25% de estudiantes extranjeros, en el otro éstos son prácticamente inexistentes. Este mismo fenómeno se observa en Fuengirola donde el centro que concentra la mayor proporción de extranjeros (CEIP 1) se encuentra ubicado *justo al lado de otro* donde este colectivo representa menos del 30% del alumnado (CEIP 3). Si la proporción de estudiantes extranjeros que albergan los colegios públicos dependiera únicamente de la población que vive en sus alrededores, sería esperable que centros que se encuentran muy cercanos entre sí fuesen similares respecto de este indicador, pero no es eso lo que hemos constatado.

Hay otros hechos en cuya interpretación nuestros informantes discrepan. Así, no parece tan claro como indican algunos directores que la concentración de inmigrantes inhiba la demanda de los alumnos nativos. Se observan grandes diferencias en la demanda de los diversos centros, de modo que mientras unos reciben muchísimas solicitudes otros absorben bastantes menos y alguno casi no es demandado por la población (ver tablas 6.2 y 6.5). En El Ejido el único centro concertado de la ciudad (CDP 1) —donde prácticamente

no existen estudiantes extranjeros— recoge todos los años muchísimas solicitudes de admisión, mientras el centro público que concentra mayor proporción de estudiantes extranjeros (CEIP 5) se encuentra en la situación contraria. Prácticamente lo mismo ocurre en Fuengirola donde el único centro concertado, que casi no tiene estudiantes extranjeros, recibe año tras año muchas más solicitudes de admisión de las que puede satisfacer, lo mismo que el CEIP 9 que cuenta con alta demanda y un relativamente bajo porcentaje de estudiantes extranjeros. Como contrapunto, el CEIP 1 concentra la mayor proporción de estudiantes extranjeros y casi no recoge solicitudes de admisión en el proceso de admisión regular.

Lo que sucede en estos casos podría ser interpretado como una reacción por parte de la población autóctona frente a la incorporación masiva de estudiantes extranjeros, confirmándose lo que viene siendo descrito por la literatura sobre este tema: *los españoles se van de aquellos centros donde existe una alta proporción de alumnado inmigrante (generalmente públicos), para escoger aquellos donde este tipo de alumnado es poco (habitualmente de titularidad privada).*

El problema es que esta hipótesis no se sustenta en los datos aportados por otros centros. En El Ejido existe un colegio público con una demanda altísima de solicitudes de admisión (CEIP 7), en el cual existe un 31% de estudiantes extranjeros. Algo similar ocurre con otro colegio que cuenta con un 25% de este tipo de alumnado y —sin embargo— ha recibido más solicitudes que plazas disponibles (para educación infantil de 3 años). Y con otro más, con un 16% de estudiantes extranjeros y más solicitudes de admisión que vacantes. Por otra parte, el colegio público con menor porcentaje de estudian-

tes extranjeros ha experimentado una *subdemanda* en el proceso de admisión. Si se hace caso de la idea de que las familias españolas “huyen” de los extranjeros, se podría esperar que este centro se hubiese convertido en un “refugio” y – sin embargo— no ha sido así. En Fuengirola CEIP 3 y 5, que cuentan con un no despreciable 30% de alumnos extranjeros, reciben cada año más solicitudes de admisión que plazas disponibles, mientras el CEIP 4 con la misma proporción de alumnos extranjeros recibe bastantes menos, de tal modo que quedan algunas plazas libres.

Otros directores y profesores señalaron que esta aparente anomalía de que los nativos elijan centros con alta concentración de inmigrantes se podría deber a dos razones. La primera es la *existencia de servicios* como aula matinal, comedor y actividades extra escolares. En el caso de El Ejido los centros que recibían la mayor cantidad de solicitudes de admisión ofertan todos los servicios mencionados mientras que aquel menos demandado no cuenta con ellos. En Fuengirola, en cambio, todos los centros ofrecen este tipo de apoyo a las familias, de manera que mientras en el primer caso esta diferencia efectivamente podría explicar las demandas desiguales, no ocurre lo mismo en el segundo. La segunda alude a la *buena fama* que tienen determinados centros en la ciudad (válida para los dos ejemplos que hemos considerado). No resulta del todo claro por qué determinados centros tendrían mejor fama que otros, pero nuestros informantes clave mencionan diferentes elementos: su antigüedad en la ciudad, por tanto el conocimiento que se tiene de éste y la tradición a la que se asocia, la alta exigencia que hace a sus estudiantes en materia pedagógica, etc.

Con respecto a este último punto, algunos de nuestros informantes clave, no siempre en centros con concentración de extranjeros, señalaron que los autóctonos evitan los centros con alta proporción de este tipo de alumnado, por temor a que sus hijos vean retrasado o disminuido su proceso de aprendizaje. Esta supuesta influencia negativa, en ocasiones, era corroborada por los propios directores: “cuando hay muchos estudiantes extranjeros, el nivel, lógicamente, baja” (Director, CEIP 2, Fuengirola). Junto a ello, era bastante frecuente que estos entrevistados realizaran una serie de distinciones en función de la procedencia de los alumnos extranjeros: quienes aparecían como más “espabilados” son los europeos del este quienes en pocos meses aprenden el idioma y, además, logran muy buenas calificaciones; los alumnos chinos eran destacados por su habilidad con las matemáticas; los sudamericanos eran vistos como estudiantes poco brillantes, con cierto retraso pedagógico, pero con puntos fuertes: dominio del castellano y cercanía cultural; finalmente, los alumnos africanos eran percibidos como lentos en el aprendizaje, poco disciplinados en su rol de estudiantes y con dificultades importantes en el aprendizaje del castellano.

El tipo de alumnado que asiste a los centros sería entonces tan solo un elemento más del prestigio de éste. Según esto, la repulsión que produce la concentración de inmigrantes puede verse compensada por otros rasgos del centro que atraen tanto a inmigrantes como a nativos. Sólo en ciertos casos sería determinante el tipo de alumnado, que, por lo demás, no necesariamente se divide en nativo e inmigrante. Así, algunos mencionaron que la presencia de alumnado gitano es un elemento que inhibe la elección del CEIP1 en Fuengirola, centro que tiene una alta proporción de estudiantes de dicha etnia.



# 6. Estudio detallado de dos casos





# 6. Estudio detallado de dos casos

## 6.1. Diseño de los estudios y dificultades para llevarlo a cabo

Como acabamos de decir, las explicaciones de nuestros informantes no difieren gran cosa de las habituales en la literatura sociológica y antropológica, y, como estas, parecen dar cuenta a grandes rasgos de las diferencias estadísticas más llamativas. Pero no dan cuenta de todas las diferencias de concentración observables. En concreto, queda sin explicar cómo centros públicos situados en la misma zona de escolarización tienen concentraciones tan diferentes de inmigrantes y cómo centros con la misma concentración de inmigrantes tienen una demanda muy distinta por parte de la población. Estas ‘anomalías’ ponen en tela de juicio la idea de que la *evitación* de los inmigrantes es un factor importante en su concentración en ciertos centros, y a *fortiori*, de su concentración en los centros públicos.

El siguiente objetivo del estudio consistió en analizar más de cerca casos particulares de centros públicos próximos y con diferentes concentraciones de inmigrantes. A este objeto, ideamos un diseño en dos etapas.

En la primera etapa, se trataría de establecer la zona de influencia real de cada centro y contrastarla con su zona

de influencia ‘esperada’ con criterios de residencia. Para ello habría que estimar en primer lugar de dónde procederían los alumnos de cada centro si la cercanía fuera el criterio principal de elección. El procedimiento ideal sería considerar la cercanía en tiempo de desplazamiento, estableciendo las isocronas para cada centro. Como esto es difícil y las distancias son cortas, la distancia física es una buena aproximación. En segundo lugar, habría que establecer la residencia real de los alumnos del centro. Comparando ambas, se podría determinar si el centro atrae o repele determinado tipo de alumnos.

En la segunda etapa, una vez localizados los centros con mayor desviación entre su clientela esperada y su clientela real, se entrevistaría a los padres para preguntarles por los motivos de que sus hijos asistieran a un centro en vez de al otro.

Para poner en práctica este diseño habríamos necesitado los datos administrativos de los alumnos, bien a través de los centros, bien a través de la administración andaluza. Pese a la amplitud y la intensidad de nuestras gestiones en las direcciones provinciales y en la Consejería de Educación, lo más que conseguimos fueron buenas palabras. Nos vimos obligados, por ello, a cambiar el diseño de la investigación, gastando una enorme

cantidad de tiempo y energía en obtener por nuestra cuenta un reflejo inexacto de lo que la Administración tiene ya almacenado y recogido.

El Plan B consistió en entrevistar a todos los residentes con hijos en edad escolar en las cercanías de los centros con concentración de inmigrantes y presuntamente evitados por los nativos. De estas entrevistas tendrían que salir tanto las zonas de influencia reales como los motivos de elección. Por razones de tiempo y presupuesto nos limitamos a dos de las poblaciones anteriores. Elegimos El Ejido y Fuengirola porque en estas ciudades existen centros cercanos que se adaptan a las condiciones del diseño, es decir, con muy distintas concentraciones de inmigrantes y solicitudes de admisión. Una razón adicional es que mientras en El Ejido el centro supuestamente rechazado por las familias autóctonas alberga prioritariamente alumnado extranjero, en Fuengirola el centro que se encontraría en la misma situación muestra una alta proporción —además— de niños de etnia gitana.

Las entrevistas han tenido como objeto:

- Primero, obtener información objetiva sobre el centro al que van sus hijos y si ha sido elegido o adscrito.
- Segundo, estimar los criterios de elección de centro, y en particular la importancia de la presencia de extranjeros en la elección.
- Tercero, conocer las creencias y opiniones de los padres sobre los efectos de la concentración de inmigrantes sobre los nativos, tanto en lo que se refiere al nivel académico como al comportamiento.

- Cuarto, averiguar las creencias de los padres acerca de las creencias y las prácticas de los otros padres en relación a lo anterior.

Los entrevistados se dividirían en primer lugar entre los que efectivamente llevan a sus hijos al centros más cercano y los que los llevan a otro (no evitantes y evitantes). Como los criterios objetivos de elección de centro (cercanía, equipamiento, prestigio) apenas bastan para distinguir los centros en cuestión, sería de esperar que la concentración de inmigrantes, si lo fuera, apareciera como un motivo explícito de elección, con las correspondientes explicaciones. La población objeto de estudio deberían ser todos los padres, tanto inmigrantes como nativos.

## 6.2. El caso de El Ejido

### 6.2.1. Elementos de contexto<sup>13</sup>

La ciudad de El Ejido, forma parte del municipio del mismo nombre, ubicado en la Provincia de Almería. Dicho municipio se compone de 10 entidades de población<sup>14</sup>, siendo el mayor la ciudad de El Ejido.

---

13 Datos extraídos de Cuadernos de la Fundación BBVA, la página web del ayuntamiento de El Ejido y el Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (Instituto de Estadística de Andalucía).

14 Ensenada de San Miguel, Balerma, El Ejido, Guardias Viejas, Matagorda, Las Norias, PAPANITO, San Agustín, Santa María del Águila y Tarambana.

El municipio ha experimentado un importante crecimiento de su población en el curso de los últimos años; mientras en 1996 ésta era de 47.610 habitantes, en el año 2008 era de 80.987 habitantes. Se trata de uno de los municipios de la provincia que más ha crecido durante este periodo; a comienzos de la década de los '90 El Ejido no se ubicaba dentro de los 10 municipios de la provincia con mayor cantidad de población, mientras que en el año 2007 ocupaba el segundo lugar, justo después de la capital. En términos de densidad, de ser el municipio con más baja densidad el año 1990, pasa a ocupar el quinto lugar en este indicador para el año 2007, con 345,9 hab./km<sup>2</sup>.

Es el florecimiento de la actividad agrícola (de tipo intensiva de invernaderos) lo que permite explicar el incremento poblacional que ha experimentado el municipio. En el año 2001 un 52,8% de sus habitantes trabajaba en dicho sector, siendo uno de los municipios de la provincia con un porcentaje más alto en este indicador. Asimismo destaca que El Ejido es uno de los municipios con mayor tasa de actividad de la provincia, habiendo ocupado según el Censo de 2001 el tercer lugar con un 73% (le superaban sólo La Mojonera con un 74,2% y Vícar con un 74%)

La población de El Ejido es más bien joven. La proporción de mayores de 65 años alcanza un 7%, una de las más bajas de la provincia (donde el promedio es de 12,5%) y los menores de 25 años representan un 33% del total, más que el 30% de la provincia en su conjunto.

El municipio se caracteriza, como es bien sabido, por albergar a una proporción importante de personas nacidas en el extranjero, un 31,7 % de sus habitantes.

Al considerar los datos específicos de la **ciudad de El Ejido**<sup>15</sup> se constata que la población en edad escolar, menor de 15 años, representa un 19% del total (7.852 niños y niñas). Si se analiza este grupo en particular se observa que el 19,2% (1.508) está en edad de incorporarse al segundo ciclo de la educación infantil (entre los 3 y 5 años); un 37,8% (2.966) se encontraría cursando la educación primaria (de 6 a 11 años) y un 25,4% (1995) está en edad de asistir a la educación secundaria obligatoria.

Un 24% de los habitantes de la ciudad ha nacido fuera de España (9.896 personas). Si se analiza la región de procedencia de los extranjeros que residen en esta ciudad, se constata que más de la mitad de ellos (54,3%) proviene de África, un 25% de Europa Comunitaria y un 14,1% de Iberoamérica. Ahora bien, las nacionalidades que predominan entre los extranjeros residentes en El Ejido son: marroquí (47,1%), rumana (13,6%), búlgara (8,3%), ecuatoriana (6,3%) y rusa (5%).

En cuanto a oferta educativa de la ciudad, existen 12 centros que imparten sólo el ciclo de educación infantil; 8 de ellos privados y 4 públicos. Además, 10 centros ofrecen tanto educación infantil como primaria: 8 son de titularidad pública y 2 de titularidad privada (uno de ellos concertado religioso). Estos centros privados ofertan además el nivel de Educación Secundaria Obligatoria y uno de ellos también el Bachillerato. Junto a ello, en la ciudad existen 4 institutos que ofertan el nivel de Educación Secundaria Obligatoria, 3 de los cuales incorporan, además, Bachillerato y Formación Profesional.

15 De acuerdo a los datos publicados por el Ayuntamiento de El Ejido, los habitantes de la entidad de población El Ejido correspondían a 41.131 en 2007.

Nuestro estudio se enfoca a la escolarización de alumnado extranjero en la educación primaria, por lo que la tabla siguiente resume parte del panorama descrito, informando

sobre los centros que imparten dicho ciclo educativo, si ofrecen además otros, los servicios complementarios con que cuentan y los programas de los que forman parte.

Tabla 6.1. Caracterización de los centros que imparten Educación Primaria (El Ejido)

Centro	Titularidad		Ciclos que imparte				Servicios complementarios			
	Público	Privado		Inf. 2º ciclo	Prim.	ESO	Bach.	Aula Matinal	Comedor	Actividades Extra Escolares
		Conc.	Priv.							
CDP 1		X		X	X	X				
CEIP 2	X			X	X			X	X	X
CEIP 3	X			X	X			X		X
CEIP 4	X			X	X			X	X	X
CEIP 5	X			X	X			X		X
CEIP 6	X			X	X			X	X	X
CEIP 7	X			X	X			X	X	X
CEIP 8	X			X	X			X	X	X
CEIP 9	X			X	X			X	X	X
CPP*			X	X	X	X	X			

	Centro bilingüe español-inglés	El deporte en la escuela	Escuela: Espacio de Paz	Proyecto lector y biblioteca	Plan de co- educación	Proyecto de Innovación Educativa	TIC Práctica docente	TIC Gestión
CDP 1			X					
CEIP 2			X	X				
CEIP 3	X	X	X			X	X	X
CEIP 4		X	X	X	X		X	X
CEIP 5			X		X			
CEIP 6		X	X	X			X	X
CEIP 7	X	X		X		X	X	
CEIP 8	X	X	X					
CEIP 9		X	X					

\*CPP: Centro privado de pago.

Según los datos del CENSO 2001 la inmensa mayoría de los niños que cursan estudios primarios en el municipio de El Ejido asiste a centros públicos (84,3%); un 13% se escolariza en centros privados no concertados y un 2,8% es alumno de centros privados concertados. En educación secundaria el panorama no difiere de forma importante manteniéndose en términos generales las proporciones mencionadas: 87% en centros públicos, 10% en centros privados no concertados y 3% en centros privados concertados.

Los centros sostenidos con fondos públicos, están distribuidos en 4 zonas de escolarización. Una de ellas, que llamaremos la zona 3, es compartida por los CEIP 5 y 6, que están muy cercanos el uno del otro.

### 6.2.2. La distribución de alumnos extranjeros en los centros de la ciudad

Los datos recabados en la primera fase de campo en la ciudad de El Ejido se presentan en la tabla 6.2. Se ve que el único centro concertado de la ciudad prácticamente no tiene entre su alumnado a extranjeros; asimismo se observan diferencias notables entre los centros de titularidad pública, que van de un 8,6% de alumnado extranjero a un 60%. Junto a ello también se constata gran heterogeneidad respecto de la demanda, pues mientras unos reciben muchísimas más solicitudes que plazas ofertadas, otros reciben bastantes menos y alguno casi no tiene demanda.

El centro que concentra la mayor proporción de alumnado extranjero, comparte zona de escolarización con otro donde dicho alumnado representa un 9,3% (zona 3). En menor grado ocurre lo mismo en la zona de esco-

larización 1, donde mientras uno de los centros cuenta con un 25% de estudiantes extranjeros, en el otro éstos son prácticamente inexistentes. Los dos centros de la zona 3 difieren en pocas cosas. Los dos son públicos, están en la misma zona y no distan mucho uno de otro y ambos tienen aula matinal, pero el CEIP6 tiene servicio de comedor y algunos programas extracurriculares más. Difieren mucho, en cambio, en las solicitudes de admisión y en la proporción de inmigrantes. El CEIP5 ofrece un aula de preescolar y otra de primaria, y para esos más de cuarenta puestos escolares recibe menos de veinte solicitudes. Más de la mitad de sus alumnos son inmigrantes. El CEIP6 ofrece también dos líneas desde infantil, que ha de ampliar a tres en tercero y cuarto de primaria para satisfacer la amplia demanda. Menos del 10% de sus alumnos son inmigrantes.

¿Cómo es que los alumnos inmigrantes son tantos en el CEIP5 y tan pocos en el CEIP6? ¿Quizás porque los padres nativos huyen del CEIP5 por su alta proporción de inmigrantes? Recordemos que antes de poder afirmar algo así, debemos controlar otras posibilidades.

En primer lugar, hay que controlar la causalidad de tipo ecológico. Aunque los dos centros están próximos, cabe que la población inmigrante se concentre justamente en las cercanías del CEIP5, y que tanto el número de solicitudes como la proporción de inmigrantes sea la que corresponde a la población de la zona. Podría ocurrir —el caso es frecuente— que se tratara de una zona de población nativa envejecida, con poca demanda de puestos escolares, y que el CEIP5 hubiera tenido que cerrar de no ser por la llegada de inmigrantes al barrio.

En segundo lugar, hay que controlar otras razones de evitación, como las infraestructuras o el prestigio del centro. Si hubiera padres nativos en la zona de CEIP5 que lo evitaran, pero por motivos de este tipo, la dirección de la causalidad sería la inversa: no sería que la concentración de inmigrantes provocara la evitación de los nativos, sino que la huida de los nativos provocaría la concentración de inmigrantes.

En tercer lugar, hay que controlar las posibles tendencias de los alumnos inmigrantes a la concentración. En principio, los inmigrantes deberían compartir con los nativos la evitación de centros con poco presti-

gio o malas infraestructuras, pero puede que eso no ocurra así por su menor conocimiento de la situación. También puede suceder que encuentren en la concentración ventajas que compensan la menor calidad del centro en que están.

Estas hipótesis debían ser contrastadas con información de primera fuente proveniente tanto de familias autóctonas como extranjeras. En las fases siguientes del estudio se efectuaron entrevistas telefónicas y cara a cara, a través de las cuales se intentó analizar primero las razones ecológicas de la concentración y luego la existencia de procesos de retroalimentación de todo tipo.

Tabla 6.2. Centros de Educación Primaria (El Ejido, curso 2008-2009)

Zona de escolarización	Centro	Número de Líneas en Infantil	Plazas ofertadas	Solicitudes recibidas	Proporción de estudiantes extranjeros
1	CDP 1	1 en infantil y primaria	25	Muchas más	0-1
	CEIP 2	1 en infantil y primaria	25 infantil 3 años	39 infantil 3 años	25
2	CEIP 3	-	-	-	11,7
	CEIP 4	3 en infantil y primaria	75 infantil 3 años	47 infantil 3 años	12,26
3	CEIP 5	1 en infantil 2 en primaria	22 para infantil 22 para primaria	9 en infantil 7 en primaria Casi todas de extranjeros, excepto 1	60
	CEIP 6	1 o 2 en infantil y primeros años de primaria 3 en 4º y 5º de primaria	-	Más solicitudes que plazas	9,36
4	CEIP 7	3 en 1º y 2º de infantil 2 en 3º año de infantil 3 en 1º y 2º de primaria 2 en 3º de primaria 1 en 4º, 5º y 6º de primaria	82 en total	269 La inmensa mayoría de españoles	31
	CEIP 8	1 en infantil 3 años 2 en los demás niveles	25 infantil 3 años	30 infantil 3 años	15,75
	CEIP 9	1 en infantil y primaria	22 en infantil 3 años	2 infantil 3 años	8,64

## 6.2.3. Las entrevistas telefónicas

### 6.2.3.1. La muestra

Para la realización de entrevistas telefónicas se consideró al centro que —se supone— es evitado por la población española, y se eligió una *muestra* de sus calles aledañas. No se trata de una muestra representativa de la clientela potencial del centro, sino que elegimos de entre ésta aquellos que tienen más probabilidades de elegir el centro en cuestión por razones de cercanía.

El siguiente paso implicó un cambio de marco, del callejero a las Páginas Blancas de la guía telefónica, de donde extrajimos los números correspondientes a la muestra de calles. En total contactamos de un modo u otro con 330 teléfonos correspondientes a calles aledañas del CEIP5.

El paso siguiente consistió en establecer la *población* a entrevistar. Dado el enorme esfuerzo que suponían las llamadas telefónicas —hicimos más de 600 a los 330 números— decidimos entrevistar a todos los padres con hijos en edad de escolaridad obligatoria, es decir, entre 3 y 16 años. No hemos entrevistando, por tanto, solamente a los padres que eligieron centro en el último año, sino en los años anteriores, cuyos hijos pueden estar en Secundaria o haber dejado los estudios. La información que nos proporcionan los padres de alumnos mayores es aprovechable como contraste de la que nos proporcionan los de infantil y primaria.

Tal como se puede observar en la tabla 6.3, en el 60% de los 330 números de teléfono quien respondió a la llamada informó que en su hogar no había niños en edad escolar. En un 8% el número telefónico se encontraba

fuera de servicio y en la misma proporción se trataba de comercios y no de casas particulares. En un 6% de las llamadas no fue posible ni siquiera saber si en casa había niños en edad escolar, ya que quien contestaba se negaba terminantemente a seguir la conversación, daba excusas para ello o simplemente colgaba.

En el 18% de los teléfonos había o había habido recientemente niños en edad escolar. Ellos constituyen la *población* a entrevistar. Obsérvese que, una vez seleccionada la muestra de calles, entrevistamos a toda la población de estas calles.

En un 3% de los casos se logró saber que en el hogar había niños en edad escolar, pero no fue posible recolectar la información requerida. En algunas ocasiones esto se debía a que la persona decía no poder contestar la entrevista en ese momento (en esos casos se ofrecía volver a llamar en otra ocasión, aunque lo más frecuente era no poder contactarles posteriormente). Otras veces quien contestaba era un niño que se encontraba solo en casa. En dos oportunidades las madres que respondieron se negaron directamente a realizar la entrevista<sup>16</sup>.

En el 15% de los casos se contactó a hogares donde hay o hubo (hasta hace poco tiempo) niños en edad escolar, obteniéndose información desde éstos. En total, de los 59 teléfonos que constituyeron la población accesible,

---

16 En un caso señaló estar muy ocupada y no tener tiempo en ese momento no aceptando tampoco la posibilidad de volver a ser contactada en el futuro. En otro, se negó a seguir con la entrevista tras las primeras preguntas (relativas a la edad de los niños, el curso en que se encuentran y el colegio al cual asisten), señalando no continuaría con ésta “por muchas razones” que prefería no comentar.

se obtuvo información de 49, aproximadamente cinco sextos, quedando un 16% como 'no contesta'.

La tabla siguiente resume el proceso de localización de los entrevistados.

Tabla 6.3. Síntesis de contactos telefónicos (El Ejido)

Situación	Número de casos	Porcentaje	Porcentaje universo
TOTAL TELÉFONOS EN CALLES ALEDAÑAS	330	100	
Fuera de servicio	27	8,2	
Comercio	25	7,6	
Cuelga, da excusas para responder o se niega a ello	19	5,8	
No hay niños en edad escolar	200	60,6	
TOTAL MARCO QUE NO ES POBLACIÓN OBJETO	271	82,2	
TOTAL UNIVERSO A ENTREVISTAR	59	17,8	100%
Hay o hubo niños en edad escolar y se obtuvo información	49	14,8	84%
Hay niños en edad escolar, pero no se obtuvo información	10	3	16%

Las entrevistas primeras aportan una menor cantidad de información que las realizadas al final. Esto se debe a que el guión de la entrevista se fue depurando a medida que éstas iban siendo efectuadas, llegándose al modelo más completo tras alrededor de 20 encuestas. Por ello es que, en un primer momento, se hará mención al total de entrevistas efectuadas (49), mientras que en un segundo sólo se tomarán en consideración las 30 que otorgan la mayor cantidad de datos.

Decidimos no preguntar directamente por la condición de nativo o inmigrante, limitándonos a inducirla de otras informaciones. En la inmensa mayoría de los casos (46) quien respondió la entrevista tenía acento español; solo en tres ocasiones se contactó con personas extranje-

ras<sup>17</sup>. Se confirmaba así el sesgo principal de los teléfonos fijos a favor de los nativos, pues los inmigrantes suelen hacer uso exclusivo de teléfonos móviles con mayor frecuencia de los nativos. Comparado con este sesgo, la exclusión de nativos por carecer de teléfono puede estimarse de poca importancia.

Lo más frecuente fue entrevistar a la madre del o los niños (35 casos); el padre contestó la llamada en 5 ocasiones. En otras (3 respectivamente) respondía un

17 En un primer caso se contactó una madre —al parecer marroquí— con escaso conocimiento del castellano, así como de muchos aspectos de la vida escolar de sus hijos. En el segundo se entrevistó a una madre y a su hija de nacionalidad rumana. En el tercero, a una madre que dijo ser extranjera aún cuando a través del teléfono no fue posible distinguir un acento diferente al de los autóctonos.

hermano/a, o bien el propio niño (cuando tenía más de 14 años) y en un 2 casos quien otorgó la información fue la abuela.

En 25 hogares había sólo niños en educación primaria; en 12 los había sólo cursando educación secundaria y en 5 había hijos en ambos niveles educativos. En 6 casos los alumnos eran mayores y se encontraban en niveles educativos superiores<sup>18</sup>. Es decir, en suma fue posible recolectar información de 30 hogares con niños en educación primaria y 17 hogares con hijos en educación secundaria que se encuentran escolarizados en la ciudad<sup>19</sup>.

### 6.2.3.2. Centro esperado y centro real: evidencias de evitación

De los 30 casos de niños cursando educación primaria, más de la mitad de ellos (17) asisten al CEIP6 un quinto (6) lo hace al CEIP5. Los siete niños restantes asisten a colegios ubicados en una zona de escolarización diferente a la que les correspondería de acuerdo a su

domicilio: tres van al CEIP7, dos al CEIP3, uno al CEIP2 y otro más al CEIP4.

A primera vista, esto significa una gran desviación entre el centro esperado y el real, pues la muestra de calles se eligió pensando que todos los alumnos en ellas residentes deberían ir al CEIP5 en función de la cercanía, y en realidad solo van una cuarta parte. Según esto, tres de cada cuatro alumnos de las calles más cercanas al CEIP5 lo evitarían logrando plaza en un centro distinto.

Ahora bien, puede que esta estimación sea exagerada, dado que la cercanía física no coincide exactamente con la cercanía real. Como es bien sabido, lo importante, en efecto, no es la cercanía física, sino la temporal, y aún esta puede no ser decisiva cuando hay otros criterios de conveniencia. Por ejemplo, un centro situado al paso de donde el padre o la madre trabajan puede quedar realmente más cerca que uno situado a 20 metros de la casa separado por una vía de gran circulación. Por tanto, además de tomar como referencia el máximo de alumnos que podrían asistir al centro por su cercanía, podemos tomar como referencia el mínimo.

Este mínimo puede estimarse no concediendo ninguna ventaja a la cercanía y suponiendo que las probabilidades de escolarizarse en uno u otro centro dependen únicamente de su capacidad. Si estimamos ésta mediante el número actual de alumnos, sería de 450 en el CEIP5 y de 600 en el CEIP6, que equivalen a unas proporciones de 43% y 57%, respectivamente. La distribución actual de los alumnos nativos, que es de 25% en el CEIP5 y 75% en el CEIP6, no se corresponde tampoco con este supuesto de *indiferencia*. Si los 720 alumnos nativos se distribuyeran de acuerdo con la capacidad actual de los centros serían 309 en el CEIP5 y 411 en el

---

18 Estas entrevistas corresponden a la primera etapa de este trabajo, durante la cual se optó por recoger información proveniente de hogares con hijos hasta de 20 años. A través de éstas fue posible obtener opiniones sobre la incorporación de estudiantes extranjeros, de manera que resultan también útiles para el análisis.

19 En un caso se contactó con un padre que comenzó a responder la entrevista. A través de ella se supo que el número telefónico al cual se había marcado correspondía a un comercio y que si bien este padre tenía una hija en edad escolar, ésta asistía a un centro educativo ubicado en una ciudad diferente a El Ejido (Berja, donde se encuentra el domicilio familiar) A pesar de ello se optó por considerar válida esta entrevista porque fue posible recoger las opiniones de este padre sobre la incorporación de estudiantes extranjeros.

CEIP6, no 180 y 540. En este supuesto de indiferencia hay 128 alumnos nativos, un 17%, que han preferido el CEIP6. En la medida que la cercanía no sea indiferente, esos alumnos son más. En nuestra muestra de 23 alumnos asistentes a algunos de los dos centros, esos 128 alumnos estarían representados por cuatro que habrían preferido el CEIP6 al CEIP5 por razones distintas de la cercanía.

Como desconocemos la distribución exacta de los inmigrantes en el entorno de cada centro no podemos precisar la importancia que tiene la cercanía, pero sí que podemos estimar un mínimo del mismo modo que para los nativos. Si la distancia no importara, la distribución acorde con el tamaño de los centros sería de 141 alumnos en el CEIP5 y 189 en el CEIP6, en vez de 270 y 60, respectivamente, que son ahora, con una distribución del 81% y el 19% entre el CEIP5 y el CEIP6. Hay, por tanto, un exceso de 81 alumnos inmigrantes en el CEIP5, bien porque este centro los atrae bien porque el CEIP6 los repele. Si los alumnos inmigrantes se distribuyeran con los mismos criterios que los nativos, aún cuando todos residieran en la zona del CEIP5, la distribución sería casi la inversa de la actual: 25%, en vez de 81%, en el CEIP5, 75% en vez de 19%, en el CEIP6.

Parece claro, por tanto, que hay en el CEIP5 muchos menos alumnos nativos y más alumnos inmigrantes de lo que se esperaría por la residencia. Tiene que haber, por tanto, otros criterios o preferencias para la elección. Veamos si las entrevistas nos dicen algo sobre estas preferencias.

### **6.2.3.3. Los criterios de elección de los padres nativos**

Las respuestas de los padres nativos que residen en las cercanías del CEIP5 a la pregunta por sus criterios de elección de centro difieren poco de lo encontrado para la población en general en otros estudios.

Las familias cuyos hijos cursan educación primaria mencionan como primer criterio para la elección de centro la cercanía entre éste y el hogar: 21 de 30 entrevistados informan aquello. Otras razones son mencionadas con una frecuencia bastante menor: existencia de servicios complementarios (2 casos), cercanía entre el trabajo de uno de los padres y el centro, instalaciones y equipamiento, tipo de educación (1 caso cada una). En otras dos ocasiones, la entrevistada informó que su hijo/a asistía a determinado centro no en relación a una elección de la familia, sino debido a que la administración les había enviado a éste.

Como segundo criterio de elección se menciona: el tipo de educación que proporciona el centro (2 casos), los servicios con que cuenta, el hecho de que otros familiares estudiaron allí, el que uno de los padres del niño trabaja en el centro o la buena fama de éste (estas razones fueron mencionadas por una persona).

Quienes apuntan a la existencia de servicios complementarios a la hora de elegir centro tienen a sus hijos escolarizados en los CEIP6 (2 casos) o en el CEIP4 (1 caso). Los dos casos en que se informa que la administración ha asignado el centro al cual debe asistir el niño, corresponden a alumnos del CEIP7: en uno, no habiendo plazas en el colegio que se deseaba (CEIP6)

se les derivó a éste; mientras en el otro, el niño provenía de otra ciudad ingresando allí en 3º de primaria.

En dos casos las entrevistadas señalaron que tomaron en consideración *la proporción de estudiantes extranjeros existentes*, optando por el centro que tenía menor cantidad de ellos; ambas prefirieron el CEIP6 en vez del CEIP5. La razón para evitar este centro es que una alta proporción de estudiantes extranjeros produciría un atraso en el aprendizaje de sus compañeros españoles, porque al desconocer el idioma, la maestra se ve obligada a prestarles mayor atención.

Más o menos, por tanto, quedan explicados los casos de escolarización fuera de la zona o por los servicios complementarios o por decisiones de la administración. Dentro de la zona, al menos cuatro de los 17 alumnos del CEIP6 lo han elegido con preferencia al CEIP5. Dos de ellos por los servicios complementarios, en concreto por el comedor. Y los otros dos, en fin, por el motivo cuya investigación nos interesa, la alta proporción de extranjeros en el CEIP5.

Ahora bien, esos cuatro alumnos representan un 17% de los 23 que estamos considerando. Si se hubieran quedado en el CEIP5 que les correspondía por cercanía, tendríamos 10 alumnos en el CEIP5 y 13 alumnos en el CEIP6, en proporciones de 43% y 57% semejantes a la capacidad de los centros. Es decir, casi exactamente las proporciones de preferencia que en el apartado anterior hemos considerado mínimas a partir del supuesto de distribución *indiferente a la cercanía* de los alumnos entre los centros. Podemos, por tanto, intentar una respuesta a la cuestión de las preferencias: al menos un 17% de los alumnos nativos han preferido el centro CEIP6 al CEIP5, la mitad por el comedor, la otra mitad (el 8%) por huir de

la concentración de inmigrantes en el CEIP5. Aún siendo una estimación a la baja, es una tasa de evitación del CEIP5 muy alta, pues significa el 128/t intensa.

Como hemos dicho, esta estimación mínima supone que la distancia a ambos centros es indiferente. Esta suposición es coherente con las declaraciones de los padres acerca de la cercanía como primer criterio de elección. ¿Cómo se compagina esto con el hecho físico de su vecindad con el CEIP5? Puede haber dos factores. Uno, los padres entienden por ‘cercanía’ no la física, sino la oficial (los dos centros pertenecen a la misma zona de escolarización y para ambos tienen 10 puntos nuestros entrevistados). Dos, la distancia física es en efecto indiferente porque, como ya hemos dicho, entre la distancia física observable en el mapa y la distancia real hay muchas diferencias: el deseo de evitar una calle o un cruce, la ruta de un autobús, la posibilidad de ir acompañado, etc., pueden convertir en más cercano en la realidad lo que parece más cercano en el mapa y a la inversa.

El contraste de estas respuestas con las de los padres de hijos en secundaria no revela diferencias notables. Del total de 17 casos, en 10 el estudiante asiste al IES1, ubicado en la misma zona de escolarización de los CEIP5 y 6. Los demás se distribuyen en centros fuera de dicha zona, todos de titularidad pública menos uno. Entre sus familias, la cercanía entre centro y hogar sigue siendo el criterio que se menciona con mayor frecuencia (6 de 12 casos); asimismo se señala que el centro al cual asisten sus hijos es el que les correspondía en función del colegio en el cual cursaron la enseñanza primaria (2 casos). En tres ocasiones se señala que no existió propiamente elección de centro, sino que la administración fue quien se los asignó fuera de la zona por falta de plazas en el IES1.

Dos casos son de especial interés. Una estudiante que asiste a un centro de fuera de la zona quería haber ido a otro también de fuera de la zona debido a que ahí se encontraban otros chicos de su misma nacionalidad (rumana). Junto a este caso de *atracción*, encontramos otro de huida o evitación. En un caso, la madre informa haber *evitado* el IES1<sup>20</sup> (su hijo asiste a un IES fuera de la zona), debido a su tipo de alumnado, calificado por ella como “gamberro”<sup>21</sup>. El primer caso nos recuerda que hemos dejado de lado las razones de la concentración de los inmigrantes en el CEIP5.

#### 6.2.3.4. Los cambios de centro y la satisfacción con el centro

Lo que nosotros observamos realmente en un momento del tiempo, la distribución de alumnos entre los centros, puede deberse tanto a la evitación en el momento de elegir como a la evitación tras la elección, es decir, a la huida propiamente dicha.

Sería de esperar que los cambios de centro ocurrieran con menor frecuencia que la evitación, pues suponen romper con las costumbres del alumno y sacarlo de un ambiente al que normalmente se tiene que haber adaptado. Aún así, si la evitación es tan intensa como hemos calculado —128/309 son el 40% de los alumnos potenciales del CEIP5— deberían registrarse también algunos cambios de centro, es decir, algunas huidas manifiestas.

---

20 El IES1 tiene adscritos los CEIP5 y 6.

21 Se exploró para determinar si existe alguna relación entre este tipo de alumnado y los estudiantes extranjeros, señalándose que la nacionalidad no es un punto distintivo a este respecto.

Sin embargo, salvo excepciones representadas por quienes provienen de otras ciudades, los niños o jóvenes han realizado *toda la etapa de educación primaria o secundaria en el mismo centro educativo*. No se han identificado casos en que se haya producido un cambio de centro dentro de la ciudad durante los ciclos mencionados. Asimismo, al explorar en la intención de cambio de centro, se constata que prácticamente ningún entrevistado se plantea esta posibilidad.

Esta estabilidad es congruente con el elevado nivel de *satisfacción* de los padres con el colegio actual de sus hijos. Al preguntar a las madres por el grado de adaptación de sus hijos a la escuela, informan que éste es alto, no teniendo en general ningún tipo de problema. Sólo dos casos se desvían de esta tendencia; en uno el niño tiene problemas de conducta, mientras en el otro se informa que es molestado por algunos de sus compañeros, al parecer de etnia gitana. En cuanto al rendimiento de sus hijos, éste se valora como bueno o muy bueno, salvo cinco excepciones (dos coinciden con los casos mencionados anteriormente) en que señala que sus hijos tienen un rendimiento más bien regular.

La opinión general de los entrevistados sobre el colegio al cual asisten los hijos tiende a ser muy positiva o positiva porque consideran que el profesorado desempeña bien sus tareas y se compromete con los estudiantes y porque ven al equipo directivo como cercano y abierto al contacto con las familias. Junto a ello, también se observa la existencia de infraestructura y materiales adecuados para el bienestar y aprendizaje de los niños. Obsérvese la coincidencia entre estos motivos de satisfacción y los motivos de elección (aparte la cercanía).

No obstante, esta pauta general de satisfacción se rompe en 6 entrevistas del total de 49. No hay coincidencia entre estos seis casos y los cinco anteriores, dando la impresión de que los entrevistados distinguen bien entre el colegio y la experiencia de su hijo. En dos se manifiesta insatisfacción con el CEIP5. En el caso de un niño que asiste actualmente a este colegio, se señala cierta molestia debido a la alta rotación de profesores que existiría. En el otro, en que la niña se encuentra actualmente cursando 1º de ESO, habiendo asistido previamente al CEIP5, se plantea una percepción intensamente negativa de éste y más específicamente de una maestra. La madre comenta que su hija tiene un nivel académico muy bajo, lo cual sería fruto del trabajo mediocre realizado por su profesora. Asimismo, señala que en este colegio existen escasos medios para promover el aprendizaje de los estudiantes; por ejemplo, no cuentan con profesor de inglés, de manera que su hija no tiene conocimiento —ni el más mínimo— de este idioma.

En otros dos casos se alude negativamente al CEIP6. En uno se señala que no se sustituye a los profesores cuando se produce alguna baja, y que además tanto los materiales como la infraestructura son insuficientes o inadecuados. En el segundo caso se plantea cierta incomodidad por la dificultad que implica tomar contacto con la profesora del hijo; la madre entiende que existen unos horarios determinados, pero éstos no siempre coinciden con sus posibilidades.

Finalmente, dos madres señalan sentirse insatisfechas con el IES1; en un caso esto se debe a las dificultades que su hijo muestra tanto a nivel de adaptación como de rendimiento. En el otro, en cambio, se señala que el aspecto que disgusta es la existencia de peleas constan-

tes entre los estudiantes, tanto dentro, como fuera del establecimiento (en éstas se verían involucrados tanto españoles como extranjeros).

Parece, por tanto, que hemos encontrado diferencias entre la satisfacción de los padres en el CEIP5 y en los demás centros. Muestran descontento dos de los 17 entrevistados del CEIP6 y dos de los seis entrevistados del CEIP5, una proporción mucho más alta. Ahora bien, la insatisfacción no tiene que ver en ningún caso, al menos directamente, con la concentración de inmigrantes.

En resumen, los padres muestran en general un nivel de satisfacción alto con el centro en que sus hijos están escolarizados, suficiente para que no se registren cambios (lo que sería propiamente huida). Y si bien en el CEIP5, donde los inmigrantes se concentran, las quejas son más frecuentes, tienen que ver con la calidad de la enseñanza, no con la concentración de inmigrantes. Aunque aún así este factor podría tener que ver con la mitad de la *evitación* que hemos registrado como mínima, cabe preguntarse si no será que los inmigrantes no son un motivo —de evitación, cambio o insatisfacción— que la gente menciona fácilmente, dada su intensa indeseabilidad social. Por si acaso, en las entrevistas insistimos en el tema.

### 6.2.3.5. Opiniones sobre la concentración de inmigrantes

El guión de la entrevista preveía sacar a colación en cualquier caso nuestra cuestión central, los efectos de la concentración de inmigrantes, así que disponemos de la opinión al respecto de la mayor parte de los entrevistados.

Una mayoría de entrevistados señala que efectivamente sus hijos tienen compañeros de otras nacionalidades. En general, se considera que el número de extranjeros en el centro es “normal” (ni muchos, ni pocos), siendo menos frecuentes quienes opinan que la cantidad se encuentra en los extremos. Los entrevistados identifican claramente el centro que aglutina a una mayor proporción de alumnado extranjero, estableciendo a veces una comparación entre éste y aquel al cual asisten sus hijos.

También son mayoría los entrevistados (23 de 30) que dice que los estudiantes extranjeros que *son compañeros de sus hijos* no tienen problemas de integración. Algunos añaden que esto se debe a que han ingresado al sistema educativo a una edad muy temprana, de manera que son “uno más” de la clase. Son minoría (6 de 30) los que plantean que los compañeros extranjeros de sus hijos sí tienen algunos conflictos en su proceso de adaptación.

Las proporciones cambian cuando la cuestión se generaliza y se pregunta si los estudiantes extranjeros, ya no compañeros de sus hijos, sino *en otras escuelas o en otras edades* tienen problemas de integración. Algunas personas (9) que habían respondido negativamente a la interrogante sobre los compañeros de sus hijos, pasan

a responder afirmativamente a ésta. Nada más lógico, desde luego, pues mientras antes cada uno contestaba sobre sí mismo, ahora cabe la posibilidad de que todos nos estén hablando de un mismo caso y coincidan en su evaluación.

No se llega a tanto, y es sola la mitad, 15 de 30 entrevistados, los que opinan que los estudiantes extranjeros tienen ciertas dificultades para integrarse plenamente en el ámbito educativo. El problema que se asocia en forma más frecuente con éstos es *su escaso dominio del castellano*. Junto a ello, aunque con menor frecuencia, se alude a otro tipo de problemáticas tales como su menor nivel académico, el hecho de que no les interese el estudio, sus diferencias culturales, o el que intenten imponer a los demás sus normas, costumbres o idioma. En algún caso también se apunta a su alto nivel de agresividad y a que sus padres no se preocupan suficientemente por ellos y sus estudios. Hay cinco entrevistados que concretan más que los otros y señalan que los estudiantes extranjeros constituyen un problema *cuando se concentran* en ciertos centros o aulas.

Respecto a la cuestión de si este tipo de alumnado influye de alguna forma en el *aprendizaje* de sus compañeros españoles, 11 de estos 15 entrevistados consideran que así es. En su opinión la concentración de estudiantes extranjeros (no su simple presencia) “retrasa el ritmo de aprendizaje de la clase”, principalmente por su escaso dominio del idioma. El hecho de que estos niños desconozcan la lengua, obligaría al profesor a repetir una y otra vez los contenidos, dificultándose el avance normal de la clase.

Dos entrevistadas van más allá y elaboran un discurso negativo sobre los extranjeros que *no se vincula pro-*

*piamente al aprendizaje*, si bien ninguna de ellas tiene sus hijos en los dos centros que comparamos. Una de ellas asocia a los extranjeros y más específicamente a los jóvenes marroquíes, con delincuencia: “en la calle ya no se puede andar”; “todos dicen que quienes cometen los hurtos son marroquíes... es que se les nota en los rasgos”. Asimismo comenta que su hijo tuvo graves problemas con compañeros marroquíes en el instituto, y que se suelen conformar bandas de jóvenes de esta nacionalidad o ecuatorianos que atacan a los chicos españoles.

La otra entrevistada es un buen ejemplo del discurso que ciertos estudios cualitativos han detectado como propio de zonas de gran concentración de inmigrantes (González y Álvarez Miranda, 2006). Se trata de una sensación de invasión; en su opinión los colegios de la ciudad se están *llenando de extranjeros* y ello constituye un problema en dos sentidos: los niños españoles se sienten una excepción en su propio país y, además, al ser mayoría, los alumnos extranjeros buscarían imponer sus normas, costumbres e ideas. Junto a ello observa que los extranjeros en muchas ocasiones son favorecidos desde la Administración, obteniendo beneficios que se niega a los españoles lo cual le parece inaceptable: “vienen a nuestro país, vienen de fuera y encima se quedan con todo”; “hay colegios que se están llenando de inmigrantes y casi no quedan españoles”. Su hijo se encuentra escolarizado en el CEIP7, que ha elegido en función de su cercanía con el domicilio familiar<sup>22</sup>. Señala estar muy atenta a la proporción de estudiantes extranjeros que hay en el centro de su hijo, señalando que lo

cambiaría en cuanto ésta se incrementa, incluso a un centro privado “porque en esos colegios es más difícil que entren extranjeros”.

Finalmente, algunos de los entrevistados plantean posibles soluciones a los problemas que representan los estudiantes extranjeros. Con mayor frecuencia se señala la necesidad de ofrecer mayor apoyo a este colectivo, a través de clases especiales para el aprendizaje del castellano y la nivelación en contenidos escolares. En otros se señala que lo más importante es evitar la concentración de extranjeros en determinados centros o aulas, mostrándose a favor de una distribución equitativa. Alguna madre considera que lo más importante es “educar” a los padres extranjeros, mientras otras estiman que lo más adecuado sería que los estudiantes extranjeros fuesen derivados a centros especiales en los cuales alcancen el dominio del español y de contenidos curriculares básicos; sólo entonces podrían incorporarse a los colegios “normales”. Nada, como puede apreciarse, que con mejores o peores resultados, no forme parte ya normalmente de las políticas educativas.

En fin, la elicitación expresa de las opiniones sobre la presencia y la concentración de alumnos inmigrantes no cambia la impresión previa de que se trata de una cuestión secundaria o marginal. Puestos a considerar la cuestión en general, los entrevistados reproducen aproximadamente la división de opiniones que se da entre columnistas, tertulianos, sociólogos, pedagogos, políticos y otros creadores de opinión pública, tanto en la imaginación de los efectos de la inmigración sobre las escuelas como en las medidas a tomar para paliarlos. Pero cuando consideran su caso personal, casi nadie manifiesta que esos problemas hayan influido en su elección de centro, o estén influyendo en su satis-

22 De acuerdo a la información publicada en las Páginas Blancas el domicilio familiar se encontraría más bien lejos de dicho centro educativo.

facción con el centro a que van sus hijos, es decir, son muy pocos los que sienten directamente la concentración de inmigrantes como problema. Desde luego, con respecto a la posibilidad de realizar un cambio de centro en función de la cantidad de estudiantes extranjeros presentes en éste, los entrevistados no la ven como una opción cercana, por más que opinen que los extranjeros pueden retrasar el ritmo de la clase. La entrevistada dispuesta a cambiar a su hijo de centro en caso de que en este se *incremente el número de estudiantes extranjeros* está en una posición claramente excéntrica respecto al discurso general. Este es más bien que, en las condiciones actuales, los alumnos extranjeros compañeros de sus hijos no representan un problema, bien porque son pocos, porque han sido escolarizados desde pequeños el sistema español, o bien porque observan que sus hijos avanzan bien en sus estudios y obtienen buenas calificaciones, se encuentran a gusto en sus respectivos colegios y tienen su grupo de amigos, todo lo cual genera un nivel de satisfacción con el centro ya elegido que vuelve altamente improbable un cambio de colegio.

Nuestra conclusión hasta este momento, por tanto, debe ser que la concentración de extranjeros en el CEIP5 provoca su evitación en el momento del ingreso por una parte, quizás del 20%, de su alumnado potencial, una proporción semejante a la que evitaría el centro en razón de sus infraestructuras. Pero que esa concentración no es motivo de insatisfacción entre los alumnos nativos que asisten a él, y mucho menos de una insatisfacción que genere la intención de abandonar el centro. El próximo apartado confirma esta conclusión,

## 6.2.4. Las entrevistas personales

Las entrevistas telefónicas, además de no dar acceso a padres de alumnos extranjeros, dejaban la duda de si no constreñían a los entrevistados en los límites de la deseabilidad social. Para más seguridad, pareció conveniente completarlas con entrevistas personales que dieran más voz a los padres inmigrantes, confirmaran y desarrollaran los puntos de vista de los nativos y dieran a los entrevistados mayor cercanía y confianza. Entre ellas, algunas habrían de hacerse con personas que por su posición institucional pudieran confirmarnos o aclararnos los hallazgos hechos hasta el momento.

### 6.2.4.1. La muestra

Para la realización de estas entrevistas cara a cara se solicitó a los directores de 5 centros de la ciudad<sup>23</sup> ponernos en contacto con miembros de la Asociación de Padres o del Consejo Escolar, así como con madres o padres sin cargos institucionales. En cuatro centros fue posible acceder a estas personas sin mayores inconvenientes; en uno el Director requirió una carta de apoyo de la Delegación Provincial, que fue solicitada por el equipo de investigación a las autoridades competentes, pero no llegó a ser obtenida en el plazo adecuado.

Las entrevistas fueron efectuadas en mayo de 2009, realizándose algunas individualmente y otras en grupo, en dependencias de los centros o fuera de ellos y con una duración diferente en función de la disponibilidad de las personas. Esta variedad se relaciona fundamen-

---

23 Los centros contactados fueron desde luego el CEIP5 y el CEIP6, y además el CEIP3, el CEIP9 y el Centro Concertado.

talmente con la respuesta que tuvo nuestra petición en los centros. En dos casos, los directores convocaron directamente a las madres desarrollándose entrevistas grupales en dependencias del centro; a través de esta modalidad se efectuaron dos con una duración aproximada de 30 minutos, participando en ellas 9 personas. En otros dos casos el colegio proporcionaba algunos números telefónicos, de manera que se contactaba directamente a las madres concertando una cita en el lugar y horario que más les conviniera; una vez efectuada la entrevista con estas personas se intentaba conseguir los datos de otras. A través de esta vía se entrevistó a 6 madres, efectuando con ellas entrevistas individuales cuya duración fue de alrededor de una hora. Además, y contando con el respaldo de miembros del APA, se contactó con madres en el momento que iban a dejar o a buscar a sus hijos a la escuela (10 personas) efectuándose con ellas una conversación más breve.

En total se entrevistaron veinticinco personas. Veintitrés de ellas eran las madres de niños que actualmente cursan educación primaria; los dos casos restantes correspondían a un padre y una hermana. La mayoría de los entrevistados era de nacionalidad española (17), pero también se contactó a madres extranjeras (8 en total): 3 marroquíes, 2 latinoamericanas (una argentina y una cubana) y 3 europeas del este (dos búlgaras y una rumanas).

Las entrevistas se concentraron en los dos centros claves de la investigación, el CEIP5 (9 entrevistas) y el CEIP6 (seis entrevistas). Los otros dos centros que se eligieron fueron el CEIP3 (5 entrevistas), CEIP9 (una) y el centro concertado (4).

#### 6.2.4.2 Los criterios de elección de los padres nativos

La información obtenida en estas entrevistas coincide con la obtenida por teléfono en los aspectos relativos a la *elección y al cambio* de centro.

De los 17 entrevistados españoles, 12 indican como primer criterio de elección de centro la cercanía entre éste y su hogar, mientras los 5 restantes han considerado en primer término el buen nivel académico del centro en el cual han escolarizado a sus hijos (4 corresponden al centro concertado). Como segundo criterio de elección aparece la buena fama del colegio y el conocimiento que tiene de éste, ya que otros familiares habían estudiado allí. De notar es que tres madres cuyos hijos asisten al CEIP5 destacan como segundo criterio de elección el buen nivel académico del colegio, el hecho de que cuenta con buenos profesores o el conocimiento que se tiene de su funcionamiento ya que un hijo mayor estudió allí años atrás. Igualmente, las madres cuyos hijos asisten al CEIP6 destacan como segundo criterio para la elección de este centro el hecho de que cuenta con servicios como aula matinal, comedor y actividades extra escolares: “Uno mira un colegio que tenga de todo; y este lo tiene” (Madre, española, APA, CEIP6).

En ciertos aspectos, obtuvimos cara a cara más información que por teléfono. Algunos padres insisten en la importancia que tiene el hecho de que sus hijos permanezcan en el mismo centro hasta finalizar la ESO, siendo éste un segundo criterio a la hora de la elección: “lo que está mal hecho es que un niño de 12 años te lo lleves a un instituto, te lo quita de su entorno, que es pequeño todavía, un niño de doce años es pequeño, no tiene capacidad para decidir por él solo, y te lo llevan

a otro instituto, otro colegio, entonces ese niño se va a dejar llevar por todo lo demás. Los grandes, los que tienen quince años, los grandes faltan, pues yo también faltó, entonces no tienen capacidad de decidir” (Madre, española, APA, CEIP3) Asimismo, plantean como un elemento positivo que el colegio sea tan pequeño, porque esto les otorga una sensación de familiaridad (Madre, Centro Concertado).

Respecto a la fama o prestigio de los centros, las madres se enteran del “nivel” de determinado centro principalmente por lo que comentan otras. Por ejemplo, para elegir un colegio de educación infantil, se pregunta a madres cuyos hijos están cursando ese ciclo cómo les ven en la adquisición de conocimientos y habilidades, siendo un indicador fundamental el aprendizaje de la lecto-escritura. También se busca información entre quienes han tenido en el pasado a sus hijos en determinado centro, explorando cuán fácil o difícil fue para el chico cursar la educación secundaria. Se tiende a asumir que el rendimiento que muestre un chico en dicha etapa se encuentra estrechamente relacionado con la preparación que se le ha proporcionado en la educación primaria: “lo que te cuenta la gente básicamente, que si, salen bien preparados, no, salen... luego por lo menos yo escuché a gente que estaban... madres que tenían niños en el instituto pa’ ver cómo habían salido preparados, y luego de los que estaba en el CEIP 3, de cómo veían a los profesores. Es por lo que yo me guié” (Madre, española, APA, CEIP3).

#### 6.2.4.3. Los criterios de elección de los padres extranjeros

La información más novedosa, con todo, se refiere a los padres inmigrantes que logramos entrevistar, pocos (8) en cualquier caso, por más que sumen doce niños, para la importancia de la cuestión principal sobre la que habría de informar, ni más ni menos que las razones de su concentración en centros como el CEIP5.

Para empezar, en la mitad de los casos el centro en el cual se encuentran escolarizados sus hijos *no fue propiamente elegido por ellos*, sino que más bien la Administración se los asignó en función de las plazas disponibles. Veamos cada caso en particular:

- Madre rumana con dos hijos, uno de ellos en edad escolar. Viviendo en la zona de escolarización que comparten los CEIP5 y CEIP6, opta por solicitar plaza en este último debido a que tiene comedor. Ella trabaja fuera del hogar y le resultaba muy útil contar con este servicio. Como no había plaza disponible para 1º de primaria en este centro, se le derivó a CEIP5.
- Madre marroquí con dos hijos en edad escolar; uno asiste al CEIP5 y otro al CEIP6. Hasta el curso anterior sus hijos asistían al CEIP2, debido a su proximidad con el domicilio que hasta ese momento tenían. Luego se mudaron al sector cercano a los CEIP5 y CEIP6, solicitando la madre plaza para sus dos hijos en este último; no obstante sólo la obtuvo uno de ellos, mientras el otro fue derivado al primero.
- Madre cubana con un hijo en edad escolar. Cuando llegó a la ciudad vivía en la zona de escolarización del CEIP5, razón por la cual escolarizó a su hijo allí. Con

posterioridad la familia se mudó a un sector de la ciudad bastante distante de éste, donde existen otros tres CEIP. En función de evitar los costos asociados a un largo desplazamiento, la madre fue a cada uno de los tres centros que le quedan más cerca de su actual domicilio consultando por la posibilidad de cambiar a su hijo. En ninguno de ellos había plazas disponibles y desde la Administración (fue a presentar su caso a la Delegación Provincial de Almería) le hicieron ver que como su hijo ya estaba escolarizado, cambiarlo de centro era realmente muy difícil.

- Madre argentina con dos hijos en edad escolar. Su domicilio familiar se ubica muy cerca del CEIP5; no obstante, sus hijos se encuentran escolarizado en el CEIP9, ubicado al otro extremo de la ciudad. La razón de ello es que cuando llegó a solicitar plaza, éste era el único centro que podía recibir a ambos niños.

Escuchemos ahora a las madres cuyos hijos van a los centros que eligieron. Uno es el de una madre búlgara que llegó a la ciudad con un hijo de 2 o 3 años con síndrome de Down. Una amiga española la informó e incentivó para escolarizarlo lo más pronto posible, de manera que pudiera aprovechar todos los recursos disponibles para un niño de estas características. Fue ella quien le señaló que en el CEIP2 el niño estaría muy bien atendido, aún cuando quedaba un tanto retirado de su domicilio, por lo que solicitó plaza en ese centro manteniéndose el niño escolarizado allí varios cursos. Con el paso del tiempo (lleva 8 años viviendo en la ciudad) se fue enterando del funcionamiento del proceso de admisión y se dio cuenta que podía pedir plaza en un centro que le otorgara los mismos servicios, pero que estuviese más cercano a su domicilio; por ello solicitó plaza en el CEIP6, al que actualmente asisten sus dos hijos.

El segundo caso corresponde a una madre, también búlgara, que llegó hace 5 años a la ciudad, en el mes de agosto, con dos hijos en edad escolar. Una amiga de su misma nacionalidad fue quien le indicó que debido a su domicilio le correspondía solicitar plaza en el CEIP6; así lo hizo siendo ambos niños incorporados en éste y permaneciendo en él hasta hoy.

Las dos mujeres que entrevistamos llevan viviendo en España un largo periodo (10 o más años); ellas señalaron que las razones para escoger el CEIP5 fueron —en primer término— la cercanía con el domicilio y, en segundo lugar, el conocimiento que se tiene de éste debido a que hijos mayores ya han asistido a él (se identifica a los profesores, y éstos a las familias, conocen las normas de funcionamiento, etc.). Una de estas entrevistadas comenta que no era de su conocimiento que en otros centros hubiese servicio de comedor, junto con plantear que no es un elemento que para ella sea relevante: “si uno es ama de casa esas cosas no importan, porque si uno tiene la posibilidad se queda con su hijo en casa y ya está, le das de comer allí, lo cuidas por la tarde, ningún problema” (Madre, norteafricana, CEIP5).

Parece, pues, que las preferencias de los extranjeros son semejantes a las de los nativos. La cercanía ante todo; el comedor es un factor de atracción importante para las madres que trabajan, pero indiferente para las que son amas de casa; otros servicios, como asistencia a alumnos con necesidades educativas especiales, pueden a veces ser lo decisivo. Pero no parece que la información recabada de pie a explicar por la atracción de unos inmigrantes por otros su alta concentración en el CEIP5. La influencia de la red migratoria para la elección de centro entre las madres extranjeras parece más bien bastante variable: una de las madres búlgaras

recibió ayuda de una compatriota y la otra de una amiga española, las latinoamericanas (una cubana y otra argentina) tenían familiares ya instalados en la ciudad, ninguna de las entrevistadas marroquíes mencionó haber sido ayudada por compatriotas en la elección de centro. Y nadie, desde luego menciona la concentración de compatriotas como motivo de la elección.

Hay, sin embargo, un factor que diferencia claramente a los inmigrantes de los nativos, que es la *movilidad*. La mayor parte de nuestras entrevistadas, como los inmigrantes en general, no solo llegan con hijos en edad escolar fuera del período normal de admisión de alumnos, sino que cambian con frecuencia de domicilio e intentan también cambiar a sus hijos a un centro cercano. Hemos encontrado un caso en que la solicitud de admisión al CEIP6 fue rechazada por falta de plazas, siendo el niño derivado al CEIP5. En otros dos casos, las madres tenían escolarizados a sus hijos en los centros que habían solicitado, y cuando deciden cambiarlos a otro más cercano eligen el CEIP6, pero por falta de plazas los niños son derivados al CEIP5. Aparece aquí un muy conocido factor de concentración de alumnos inmigrantes: la administración los *adscribe* a los centros donde los nativos y los otros inmigrantes han dejado plazas disponibles.

#### **6.2.4.4. Las ideas sobre la concentración de extranjeros**

Las entrevistas personales abundaron en la información obtenida de las telefónicas sobre los efectos de la concentración de los alumnos extranjeros en los centros, elaborando mucho más tanto el punto de vista mayoritario (no hay problema) como el minoritario (la concentración puede ser un problema).

En relación a los inmigrantes, prácticamente todos los entrevistados (españoles y extranjeros) observan que su integración *en el ámbito social* es buena: una vez que llega un niño extranjero rápidamente hace amigos, autóctonos y foráneos juegan entre sí sin problemas, etc.

Sólo una madre, cuya hija asiste al CEIP5, elabora una visión histórica teñida de pesimismo: la integración se torna más difícil con la excesiva concentración. Su hija mayor estuvo en el mismo centro hace algunos años, cuando no había tantos extranjeros, y entonces era mucho más probable ver a todos los niños jugando entre sí, independientemente de su nacionalidad, o bien los niños se invitaban mutuamente a los cumpleaños sin consideración de su procedencia. Hoy, en cambio, se forman grupos en función de la nacionalidad (por ejemplo, de rumanos o marroquíes) comunicándose entre ellos durante el recreo a través de su lengua materna. Asimismo, cuando juegan juntos en parques cercanos, se produce una separación por procedencia, y también los cumpleaños suelen ser más homogéneos de lo que eran antes.

Ahora bien, al pasar del ámbito socio-educativo al propiamente académico se incrementa la cantidad de entrevistados españoles que observa ciertos problemas. De esta forma, un porcentaje semejante al de las entrevistas telefónicas (siete de diecisiete) consideran que los estudiantes extranjeros pueden retrasar el aprendizaje de sus compañeros autóctonos. Esto ocurriría así cuando el alumno extranjero no domina el castellano y/o cuando en un mismo centro se concentra una alta proporción de este tipo de alumnado. Coinciden en esta observación madres de alumnos que no coaprenden

con inmigrantes y madres de alumnos del CEIP5 en que los inmigrantes son mayoría:

“(La maestra) ... ¿qué hace?, los pone, por ejemplo coge... si les enseña a leer a unos y a los otros en un rincón, no puede hacerlo. Y si va al nivel de los de abajo, los de arriba, los que quieren aprender no leen (... ) la queja es esa... si saben hablar no hay problema (...) pero esos niños que vienen y no saben nada, pues enseñarles encima a hablar, a leer, es que es imposible” (Madre, española, Centro concertado).

“... porque cuando viene un niño a quinto o a primaria, y el niño no sabe ni hablar pues tu dime a mí si eso no conlleva un retraso (...)...y trabajan mal, tu no puedes trabajar igual con ocho cosas, con ocho objetos, que con 26 y encima que te hablen español unos cuantos. La mía cuando entró con tres años, la maestra hablaba por señas... los niños no sabían ni hablar todavía, entonces es mucho más difícil, claro que conlleva un atraso” (Madre, española, CEIP5).

Esta opinión, sin embargo, no es ni mucho menos general. Para los otros 10 entrevistados españoles la presencia de alumnado extranjero no influye en el nivel de aprendizaje de sus hijos, esto por diversas razones. En algunos casos se plantea que esta creencia es errónea porque en el proceso de enseñanza-aprendizaje importa mucho lo que haga el *maestro* y *cómo lleve la clase*; pero además son fundamentales las *características de los niños* y su ambiente: si ponen o no interés, si tienen capacidad para estudiar, si cuentan con apoyo de sus familias, por ejemplo. Otras entrevistadas apuntan a que la *presencia minoritaria* de estudiantes extranjeros no tiene por qué influir negativamente en el proceso de aprendizaje de los demás (esta opinión fue expresada por madres cuyos hijos se encuentran escolarizados en el CEIP6). Por su parte una madre que forma parte del APA sabe que a los niños que van más atrasados trabajan con un currículo diferenciado; es decir, está al tanto

que la escuela pone en práctica ciertos dispositivos que se orientan, justamente, al apoyo de aquellos alumnos que más lo necesitan, de manera que también rechaza la idea de la ralentización del aprendizaje.

Estos puntos de vista de las madre españolas son básicamente redundantes con los obtenidos a través de las entrevistas telefónicas. Lo que aportan de nuevo las entrevistas personales hechas a madres extranjeras es que sus puntos de vista coinciden más bien con los de la mayoría que podemos llamar optimistas. Entre las entrevistadas extranjeras predomina la idea de que ni sus hijos, ni otros niños inmigrantes tienen problemas de importancia en su proceso educativo; a lo más se apunta al aprendizaje del castellano como una dificultad que sortean satisfactoriamente en breve tiempo. El que haya otros, o muchos, niños extranjeros en el colegio al cual asisten sus hijos tampoco representa un problema para casi nadie. Lo que no significa que no puedan llegar a percibir problemas: una madre marroquí plantea sentirse preocupada porque su hijo, escolarizado en el CEIP5, aprende muy lentamente el español, debido a que tiene muchos compañeros con los cuales habla en árabe, de manera que si pudiera lo cambiaría a un centro con menos cantidad de compatriotas.

#### 6.2.4.5. Satisfacción y cambio de centro

En general, tanto los entrevistados españoles como los extranjeros se sienten satisfechos de los centros en que sus hijos se encuentran escolarizados, en la línea de las entrevistas telefónicas.

Pero hay excepciones. Las actitudes y experiencias que producen insatisfacción acaban cristalizando en deseos o incluso proyectos de cambio. Para nuestro objetivo,

es un punto clave la *intención de cambio* de centro que muestran las madres, especialmente aquellas cuyos hijos asisten al CEIP5. Aunque la gran mayoría de las entrevistadas (20) no cambiaría a sus hijos de centro, en las entrevistas personales sí encontramos madres dispuestas a cambiar a sus hijos de centro. Además, de las cinco que lo harían, una tiene sus hijos en el CEIP3, y 4 asisten al CEIP5 (donde las entrevistadas fueron 9). Revisemos brevemente sus motivaciones.

La madre del CEIP3 que cambiaría a su hija lo haría si obtuviera una plaza en el CDP. Su interés en este centro radica en que ofrece el ciclo de ESO, lo cual le parece muy importante en la medida que considera que su hija, a los 11 años, no estará suficientemente preparada o *madura* para asistir a un IES donde deberá convivir con jóvenes mayores que ella, quienes podrían influir negativamente en su desarrollo afectivo y educativo. Observa que muchos de los egresados del CDP continúan estudiando una vez finalizada la ESO, *van a la universidad*, cosa que no es igual para chicos que egresando de un colegio pasan a un IES, quienes muestran un nivel mucho más alto de fracaso escolar: “repiten, hacen un módulo, hasta que al final lo dejan”, asumiendo que esto se explica por la influencia negativa de los compañeros de instituto. Comenta que en el futuro, sin duda, intentará que su hija consiga plaza en el colegio mencionado, a pesar de que se encuentra muy satisfecha con su actual centro. El discurso de esta madre es un buen ejemplo del que Martín Criado y otros, en un estudio realizado ya hace algunos años en la provincia de Granada, consideraban como típico de las clases medias preocupadas por la calidad de la enseñanza e imbuidas de las doctrinas actuales sobre la importancia de los factores ambientales. Podría muy bien ser un ejemplo de las motivaciones que, según los defensores de la escuela

pública, llevan a las clases medias a cambiarla por la privada. Le falla únicamente proceder de la madre de una alumna de un CEIP sin alumnos inmigrantes.

Vayamos, pues, a las madres del CEIP5, el centro con mayor concentración de extranjeros, de donde proceden el resto de las madres con deseos de cambio. ¿Son acaso madres nativas que huyen de la concentración de extranjeros? Veamos.

No es, desde luego, el caso de la primera, que es cubana y desea efectuar el cambio a *cualquier centro que le quede más cerca de su actual domicilio*. Su deseo de cambio se basa en razones prácticas y económicas, puesto que además del tiempo de traslado debe desembolsar cada mes cerca de 200 euros en transporte. Esta madre no cambiaría a su hijo de centro si viviera más cerca, porque desearía evitarle pasar por otro proceso de adaptación.

Tampoco es el caso de la segunda, una madre rumana que desea un cambio de centro en función de *acceder al servicio de comedor*. En el CEIP5 dicho servicio no existe y ya que esta madre trabaja fuera del hogar y tiene además otro niño pequeño a su cargo, la vida doméstica y laboral se le facilitaría bastante si contara con este apoyo. Ella no cambiaría a su hijo de centro si en éste hubiese comedor, porque se encuentra de él en otros sentidos; comenta, por ejemplo, que los profesores se preocupan mucho por sus alumnos, no sólo por su aprendizaje, sino también por su desarrollo socio afectivo.

La tercera madre sí intenta *evitar la concentración de extranjeros*, pero es ella misma extranjera. Se trata de la madre marroquí, uno de cuyos hijos asiste al CEIP6 y

otro al CEIP5 (caso comentado más arriba). Ella señala que sus dos hijos iban hasta el curso anterior a un tercer centro donde aprendían rápidamente español. Pienso que aquello se debía a que allí no había muchos niños de su misma nacionalidad con quienes hablar en lengua materna. Hoy en día, en cambio, observa un retraso en el aprendizaje del castellano en el hijo que asiste al CEIP5 y se explica aquello en función de la alta proporción de alumnos marroquíes escolarizados allí.

El cuarto caso, por fin, corresponde al perfil que buscamos: una madre española, que cambiaría a su hija de centro porque considera que en éste hay demasiados niños extranjeros, lo cual vuelve más lento el proceso de aprendizaje. De hecho, ha oído que los niños que egresan de este centro, *no llegan bien preparados a la ESO*, teniendo en ello que ver la presencia masiva de alumnos inmigrantes. Su hija cursa educación infantil, de manera que no está tan preocupada por su aprendizaje en la actualidad, pero sí intentará cambiarla a futuro para que la educación primaria la curse en otro centro. Destaca que no se trata de un problema de *racismo*, ella considera que todos los niños tienen derecho a la educación, pero piensa que no es posible que haya algunos centros que concentren población extranjera; ésta debería estar repartida de forma más equitativa. Por lo demás, señala que está muy satisfecha con otros aspectos del colegio: le queda cerca de casa, estima que cuenta con buenos profesores, las instalaciones le parecen adecuadas, su hija se ha adaptado sin ningún problema, va contenta al colegio, etc.; en suma, no cambiaría a su hija de centro si no tuviera una proporción tan alta de alumnado extranjero.

Para la justa valoración de los casos anteriores, conviene tener en cuenta el discurso de otra madre española

cuya hija también cursa educación infantil en el CEIP5. Ella es una de las entrevistadas que se muestra más preocupada por la alta concentración de extranjeros que existe en el centro, debido a que esto repercutiría en el nivel de aprendizaje, pero además porque le parece muy extraño que su hija tenga prácticamente sólo compañeros extranjeros. Junto a ello, se encuentra insatisfecha con otros aspectos del centro: no tiene actividades extraescolares, se ofrecen clases de refuerzo de árabe en vez de español, su infraestructura es vieja y deficiente. Con todo, *no tiene intenciones de cambiar a su hija de centro*. Esto principalmente por tres razones: le acomoda en términos de cercanía, está muy contenta con los maestros y se define como una persona no racista. Señala, en todo caso, que si tuviera que volver a elegir un centro para sus hijos, evaluaría desde otra perspectiva la situación: “yo la verdad la mantengo ahí porque está en la zona, por comodidad de mí, bueno y aparte porque estoy contenta con los maestros, estoy contenta. Si tuviera que volver a meterlos de nuevo, lo pensaría” (Madre, española, CEIP5).

Parece, en conjunto, que siendo los motivos que mueven al cambio de centro los mismos que rigen su elección, actúan mucho más eficazmente sobre la elección que sobre el cambio. Lo cual es bien natural si consideramos que mientras la elección se realiza por así decirlo en el vacío, el cambio suele implicar costes de oportunidad en términos de adaptación del niño al centro (una especie de ‘capital social’). En la balanza de la decisión, esta inercia social parece pesar menos que los factores prácticos como la distancia y el comedor, pero más que consideraciones más abstractas dependientes de creencias pedagógicas.

En concreto, la idea de que la concentración de inmigrantes es en general negativa para el aprendizaje, si bien está bastante extendida, no afecta a casi nadie de modo tan directo e intenso que baste para decidir un cambio de centro.

#### **6.2.4.6. Un resumen de lo aportado por las entrevistas personales**

Resumiendo, las entrevistas personales a madres españolas simplemente confirman la información obtenida de las entrevistas telefónicas, aportando apenas algunos matices de interés sobre la elección de centro y la permanencia en él. La idea de que la concentración de inmigrantes puede perjudicar el aprendizaje de los alumnos está bastante extendida, sin llegar a ser mayoritaria. Pero son muy pocos los padres nativos que sienten que esa situación les afecta a ellos hasta el punto de cambiar a sus hijos de centro.

Las entrevistas a madres extranjeras, aún siendo pocas, parecen indicar con gran firmeza que los criterios y actitudes de los inmigrantes se parecen mucho a los de los nativos en la elección de centro, en su satisfacción con el mismo y en su deseo de cambiarlo. En realidad, el deseo de sacar a sus hijos del CEIP5 es proporcionalmente más frecuente entre los inmigrantes que entre los nativos, no sólo porque les queda lejos o porque no tiene comedor, sino también porque ven que la concentración de tantos inmigrantes reduce el ritmo de aprendizaje, en particular de la lengua.

En todo caso, las entrevistas personales no reflejan inclinación voluntaria alguna por parte de los inmigrantes a concentrarse en ciertos centros. El único factor que aparece en ellas es una tendencia perfectamente invo-

luntaria a ser derivados por la administración al centro con más plazas libres cuando llegan nuevos al barrio, no sólo desde sus países de origen, sino, incluso con mayor frecuencia, desde barrios o poblaciones vecinos.

#### **6.2.5. Conciencia individual y representaciones colectivas**

Como ya hemos visto, los entrevistados tratan los temas que les proponemos a varios niveles. Sus respuestas, sus discursos, pueden versar sobre sí mismos: sus criterios de elección de centro para sus hijos, el efecto que ellos ven de la concentración de extranjeros sobre sus hijos, etc. En este caso son cada uno un sujeto de observación o estudio por nuestra parte. Pero los entrevistados también pueden informarnos de los criterios, las actitudes, los comportamientos y las motivaciones de los demás, y darnos su interpretación del mismo fenómeno que nosotros queremos explicar. Propiamente merecerían el nombre de 'sociólogos' si diéramos a 'logos' su primitivo sentido griego de palabra o discurso: hablan no sobre sí mismos, sino sobre la sociedad. Pero ya hace tiempo que convinimos en reservar este término para quienes hablan de la sociedad sometiéndose a las exigencias del método científico, cuya aplicación estricta es lo único que hace merecer a ciertos relatos sobre la realidad social el nombre de 'sociológicos'. Así que quizás deberían conformarse, si se nos permite un neologismo que seguramente será innecesario, con un nombre como 'sociodoxos', que aprovecha la diferencia entre la mera opinión (doxa) y la ciencia (logos). Los dos planos del discurso son inseparables en la realidad: toda acción social busca adecuarse al contexto y necesita hacerse una idea de sí misma y de su circunstancia. Raras son las ocasiones en que alguien se enfrenta por

primera vez a una realidad social nueva: nuestras ideas sobre el contexto social están hechas a partir de las ideas de los demás, y son en realidad nuestras versiones singulares de las opiniones de todos, de las representaciones colectivas, o, como es moda decir ahora, de las ‘construcciones sociales de la realidad social’.

Los ‘sociodoxos’ construyen sus discursos con los mismos materiales que los ‘sociólogos’: observación empírica e imaginación teórica. Se supone, sin embargo, que lo hacen peor. Sin el freno del método científico, se dejarán llevar más fácilmente por sus ‘preconociones’, serán víctima con más facilidad de las apariencias, y, sobre todo, carentes de rigurosos controles empíricos, darán por ciertos y reales las ‘conexiones de sentido’ que parezcan fácilmente comprensibles. Además, también disponen de las versiones de la sociología, si no de la académica, sí al menos de la mundana o vulgar, en la forma en que se difunde en los medios de comunicación de masas. Por todo esto, la ‘sociodoxia’ no debe ser en principio para la sociología científica más que otro objeto de estudio. Los sociólogos deberíamos estudiar desde fuera tanto los fenómenos sociales como las representaciones colectivas acerca de esos fenómenos sociales. Nosotros, por ejemplo, habríamos estudiado hasta ahora el fenómeno de la concentración de inmigrantes y ahora estudiaríamos cómo la gente se lo representa y el grado de adecuación de esa representación.

Los grados de reflexión sobre la realidad social pueden ser infinitos, pero los más interesantes y frecuentes son evidentemente los primeros. Hay que advertir en primer lugar que, aunque la transición es fácil y en realidad inevitable, la mayor parte de los entrevistados se limitan a hablar de sí mismos; otros hablan de los demás, pero sin llegar a ofrecer una visión global de los procesos.

Son sobre todo aquellos que tienen alguna responsabilidad institucional los que se han formado una idea del funcionamiento global del proceso y nos la exponen, motu proprio o a petición nuestra. En la medida de lo posible, distinguiremos entre estos dos niveles en lo que sigue.

Es de comprender que quien evita el CEIP5 tienda a hacer notar que no es el único, lo que fácilmente se convierte en un enunciado universal: no uno ni algunos, sino ‘muchos’ o simplemente ‘la gente’ tiende a hacer lo mismo que él. Así, ya por teléfono, dos madres, cuyos hijos *no estudian* en el CEIP5, nos informaron de que la gente procuraba que sus hijos no fueran allí. En un caso (los hijos de la entrevistada asisten actualmente al CEIP6) se plantea que las familias tienden a evitar este colegio porque los alumnos no alcanzarían un buen nivel de conocimientos allí; asimismo se trata de un centro con infraestructura vieja, que parece descuidado. El segundo caso es el de una madre cuyos hijos se encuentran cursando estudios universitarios (con 20 y 21 años), pero que hicieron los estudios primarios CEIP5. Coincide en que actualmente, y debido a la alta proporción de estudiantes extranjeros que existe en este colegio, las familias evitan enviar a sus hijos allí.

De modo análogo, nuestras dos entrevistadas búlgaras señalaron haber escuchado comentarios bastante negativos sobre el CEIP5 y haberse enterado que los españoles evitan el centro, concretamente por la presencia de marroquíes: “...lo que he escuchado así de...de gente, que no, que a la hora de echar las solicitudes, que no... que ahí no solicitan ese colegio porque... creo que en esa zona viven muchos marroquíes, que pertenece a ese colegio, lo que he escuchado de la gente yo... yo he estado cuatro años y no, no he tratado de meter

solicitud, pero lo he escuchado de otros sitios así. A lo mejor hay ahí concentrados muchos niños, en ese colegio también creo que hay mucho extranjero y búlgaro y marroquí y rumanos, pero creo que son menos” (Madre, europea del Este, CEIP6). Junto a ello explican el rechazo a este colectivo en función de las diferencias existentes entre ambos grupos en términos de vestimenta, religión e idioma. Una de ellas plantea que en la ciudad hay muchísimos extranjeros, y que ella misma lo es, pero con los marroquíes siente una distancia mucho mayor que con otros inmigrantes: “ellos no son como nosotros” (Madre, europea del Este, CEIP6).

No menos interpretable como racionalización del propio comportamiento resultan el discurso de una entrevistada marroquí cuyos hijos asisten al CEIP5. Informa haber escuchado comentarios negativos de este colegio, en el sentido de que los niños salen mal preparados y no aprenden lo suficiente. En su opinión, esta creencia es una tontería, porque ve cómo sus hijos han ido adquiriendo conocimientos y habilidades, han aprendido a hablar en español no sabiendo una palabra antes de entrar en el colegio, hacen sus deberes, etc. Además, señala que el aprendizaje no depende del tipo de compañeros que el niño tenga, sino de sus ganas e interés por aprender. Esta entrevistada comenta que en ocasiones ha sentido cierto rechazo por parte de algunos españoles o extranjeros; piensa que el uso del pañuelo resulta particularmente perturbador para algunas personas.

Las madres con cargos institucionales se hacen con más frecuencia con visiones globales del proceso. Así tres madres españolas miembros del APA (dos de CEIP5 y una de CEIP3) y una madre sin cargos institucionales (del CEIP5) entrevistadas de forma personal, comentan que *muchas* familias españolas creen que los alumnos

extranjeros efectivamente pueden retrasar el aprendizaje de sus hijos, evitan el CEIP5 por esta razón y, de hecho, conocen a gente que ha cambiado a sus hijos de centro en relación a este asunto. Pero además todas añaden que tanto para evitar el centro, como para llevarse a los niños de él, se ponen en práctica artimañas, siendo la más frecuente informar un domicilio falso. Desde luego, las familias que se lo pueden permitir, escolarizan a sus hijos en centros de titularidad privada, sea éstos concertados o no, porque a éstos es muy difícil que accedan estudiantes extranjeros. Una de las entrevistadas —miembro del APA del CEIP5— comenta que este año en el proceso de admisión se ha observado un fenómeno nuevo. En la misma zona de escolarización existe un centro de educación infantil adscrito tanto al CEIP5 como al CEIP6. Con el objeto de evitar la posibilidad de que una vez finalizada la educación infantil sus hijos sean enviados al CEIP5, muchas familias habrían solicitado plaza directamente en CEIP6 (para 3 años), de manera que el CEI se quedó con 42 plazas libres.

Más concretamente, se comenta que algunos españoles sienten mucho recelo particularmente de los marroquíes y que evitan que sus hijos se relacionen con ellos a toda costa: “la gente a los musulmanes...les tiene pánico, racismo, por lo que sea... no quieren (...) no quieren ir a ese colegio porque hay mayoría musulmanes (...) la gente dice ¡uy!, yo ahí a mi niño no lo llevo, ¿mi niño entre tantos musulmanes?” (Madre, española, APA, CEIP3). Asimismo, cada vez que ocurre alguna situación desagradable en el colegio (como aparición de piojos o mal olor en las aulas) las madres españolas tenderían a culpar por ello a los niños y las familias marroquíes.

Además de estas explicaciones a la evitación del CEIP5, las entrevistas proporcionaron explicaciones para la

concentración en el CEIP6. Tres entrevistadas del CEIP5 denuncian la existencia de una política clara (aunque disimulada) por parte del CEIP6 para evitar trabajar con estudiantes extranjeros. En su opinión este centro “se las ha apañado” para rechazar sistemáticamente este tipo de alumnado, porque de otra forma no se explica la desigual proporción existente en uno y otro. Los mecanismos a través de los cuales esto sería posible son un tanto *misteriosos*, en el sentido de que ocurrirían constantemente, pero no se cuenta con pruebas que lo demuestren. En este contexto se menciona, por ejemplo, que este centro no informaría a la administración cuando un alumno deja de ir al colegio, de manera que continuaría apareciendo en los listados oficiales; se trataría de “niños fantasma” que han dejado el colegio pero que, para efectos de escolarización de extranjeros, continúan ocupando una plaza la cual se “liberaría” sólo para la admisión de españoles. También se comenta que ha habido personas extranjeras que han solicitado plaza en el CEIP6 informándoseles que no había, pero posteriormente se ha escolarizado a un alumno español en el mismo nivel que se había requerido. Una de las entrevistadas señala que existe una enorme hipocresía por parte de algunos directores de centro, que hablan mucho sobre cómo se enriquece la educación con la incorporación de alumnado extranjero, pero que a la hora de la verdad evitan a toda costa tenerlo en su centro.

Complementario de estas explicaciones sobre por qué determinado centro estaría siendo abandonado por la población española y acaparando alumnos inmigrantes, es el discurso explicativo de por qué otros dos centros atraen a la población y, en consecuencia, reciben muchas más solicitudes de admisión que plazas disponibles.

Uno de ellos es el CEIP7, inaugurado hace sólo 2 o 3 cursos. Ésta sería su principal ventaja comparativa: se trata de un colegio nuevo, con una infraestructura funcional y cuidada, que cuenta con todos los servicios complementarios (aula matinal, comedor, actividades extraescolares) y además es bilingüe<sup>24</sup>. Esta “aura” de novedad haría suponer a las familias que también su personal docente se encuentra en esta situación, aún cuando esta no sea la realidad: “entonces todo el mundo piensa, colegio nuevo, infraestructura nueva, nuevos profesores, que no son todos nuevos... habrá alguno nuevo, pero por ejemplo, del colegio donde está mi niño (...) pues la directora de ese colegio pues se ha pedido el CEIP7, o sea que son profesores de aquí, del Ejido, que se han ubicado en ese colegio. Entonces la gente ve: nuevo, tiene autobús, tiene comedor, tiene aula matutina, entonces tiene muchas cosas... mmhhh... muy novedosas” (Madre, española, APA, CEIP3). Otra entrevistada, miembro del APA del CEIP5, informa que varios profesores de este centro han pedido su traslado al CEIP7, siéndoles concedido. En su opinión —aún cuando no tiene elementos para respaldar su hipótesis— estos traslados se han solicitado por las mismas razones que tienen las familias españolas para abandonar el centro (recordemos, que en una entrevista telefónica se apuntó a la alta rotación de profesores existente en este centro como una característica negativa).

El CDP también destaca como uno de los centros más demandados por la población, tanto que todos los años deben realizarse sorteos para dirimir casos de empate. La principal ventaja que tendría este centro sobre otros

---

24 Tres CEIP de la ciudad cuentan con esta característica son los CEIP 3, 7 y 8.

es que ofrece el ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, lo cual resultaría muy atractivo para las familias, en la medida que les otorga una sensación de mayor protección y control sobre sus hijos. Los rumores apuntan a que muchísima gente falsea los datos de sus solicitudes de admisión con el objeto de que sus hijos ingresen a este centro. De lo que sí tenemos certeza —a través de las entrevistas sostenidas con la directora de este establecimiento— es que el periodo del proceso de admisión se caracteriza por ser bastante “intenso” porque surgen conflictos y se hacen muchas reclamaciones.

Como puede apreciarse, las interpretaciones de estas madres con cierto compromiso institucional convergen con los de nuestros informantes iniciales, directores y profesores. Como ellas, se aproximan en completitud y coherencia a las que proporciona buena parte de la literatura sociológica revisada al principio. Explican, efectivamente, la concentración inicial de alumnos inmigrantes en ciertos centros por razones ecológicas, el posterior aumento de la densidad por la evitación o huida de los padres nativos, la preferencia de los padres nativos por otros centros, en particular privados, en los que no hay inmigrantes, y la intensificación del proceso de concentración a consecuencia de la repulsión de los alumnos inmigrantes por parte de estos mismos centros, que pueden ser también privados. Es decir, tanto nuestros informantes iniciales como los entrevistados nos dan una visión de conjunto mucho más compleja de la que nosotros, extraños con pretensiones científicas, hemos logrado documentar. La evidencia por nosotros recogida atestigua la concentración inicial por razones ecológicas y la evitación por todos los padres, españoles y extranjeros, de un solo centro público en parte por razones de equipamiento y calidad de la enseñanza y

en parte por el retraso que originarían los inmigrantes que han de aprender la lengua de la escuela. Pero no hemos encontrado a nadie que manifieste evitar el CEIP5 por prejuicios racistas, ni extranjeros que hayan sido rechazados por los otros centros, aunque sí derivados al CEIP5 por falta de plazas en otros.

Todo lo cual plantea la cuestión de decidir con qué versión quedarse, que debe ser, claro está, la que más se aproxime a la realidad. ¿Hay en la realidad más cosas de las que nosotros, observadores ocasionales venidos de fuera, hemos sido capaces de averiguar y que los observadores participantes entrevistados sí ven? ¿Evitan en verdad los padres europeos a los alumnos y las familias marroquíes por razones que no les parece socialmente correcto exponer a un desconocido por mucho que se presente como sociólogo (o quizás por eso mismo)? ¿Existen realmente centros, privados y públicos, que se las arreglan sorteando normas y reglamentos para desviar a los alumnos extranjeros a otros centros, pero sin dejar rastro detectable para el inocente sociólogo venido de fuera que hace unas preguntas y se va? ¿O más bien sucede que hay en la realidad menos cosas de los que estos observadores creen ver, dando crédito a ilusiones debidas a sus intereses, a sus lecturas o simplemente a su natural tendencia a las explicaciones globales y coherentes?

Veamos si nuestro otro estudio de caso, el de Fuengirola, nos ayuda a resolver estas dudas.

## 6.3. El caso de Fuengirola

### 6.3.1. Elementos de contexto<sup>25</sup>

El municipio de Fuengirola pertenece a la comarca de Costa del Sol Occidental <sup>26</sup>, siendo uno de los más pequeños ya que se reduce a la franja costera donde se ubica la ciudad y la barriada de Santa Fe de los Boliches.

Al igual que El Ejido, este municipio ha tenido un crecimiento notable en su población en los últimos años. Mientras en 1990 no figuraba como uno de los diez más importantes dentro de la provincia, en el año 2007 ocupaba el cuarto lugar con un total de 65.421 habitantes. Se trata de uno de los municipios de la provincia que ha experimentado mayores ganancias en términos poblacionales en el periodo mencionado.

Junto a ello, Fuengirola se ha caracterizado por tener una alta densidad poblacional y esto no es nuevo, porque ya en 1990 se ubicaba en el primer lugar en este indicador entre los municipios de la provincia manteniéndose en esta posición diecisiete años después, con 6.308,7 Hab./ km<sup>2</sup>.

La principal actividad económica del municipio son los servicios: un 76,7% de su población ocupada se desempeña en esta área, destacando según datos del CENSO

2001 el comercio y reparación de vehículos (20%) y la hostelería (18%). La tasa de actividad en el municipio corresponde al 54,5%, ocupando un lugar intermedio en comparación con otros de la provincia.

Según datos del padrón 2008, la ciudad alberga a 68.646 habitantes y su población no se caracteriza por su especial juventud o longevidad. Un 16,5% de la población es mayor de 65 años (siendo el promedio para la provincia de 14,3%), mientras los menores de 25 años representan el 25% del total (dato que para la provincia corresponde al 28%).

Fuengirola es uno de los municipios de la provincia con menor proporción de personas nacidas en él (13,6% en 2007). Junto a ello, es uno de los que concentra mayor proporción de extranjeros: 34% de sus habitantes lo es. El 60% de los extranjeros de la ciudad es ciudadano de un país miembro de la Unión Europea, un 18% es originario de América, un 11,5% de África, un 6,8% proviene de países europeos no miembros de la Unión y un 3,6% de Asia. Las nacionalidades más frecuentes entre esta población son británica, marroquí y argentina.

En cuanto a su oferta educativa, en la ciudad existen 12 centros que imparten educación primaria; diez de ellos son de titularidad pública y dos privada; uno de ellos concertado. Los centros públicos imparten, además el segundo ciclo de educación infantil. Por su parte, los centros privados ofrecen junto con el ciclo primario, la Educación Secundaria Obligatoria y en un caso también Bachillerato.

Por otra parte, existen 5 Institutos de Educación Secundaria que imparten Educación Secundaria Obligatoria,

25 Datos extraídos de Cuadernos de la Fundación BBVA y el Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (Instituto de Estadística de Andalucía).

26 La comarca está compuesta por 11 municipios: Benahavis, Benalmádena, Casares, Estepota, Fuengirola, Istán, Manilva, Marbella, Mijas, Ojén, Torremolinos.

tres de los cuales ofrecen además Bachillerato y Formación Profesional.

Además en la ciudad existen establecimientos educativos privados y extranjeros: St. Anthony's College, Colegio privado Noruego Costa del Sol, Escuela Finlandesa, Centro Docente Privado Extranjero Sueco.

Puesto que nuestro interés se centra en el nivel de educación primaria, en la tabla 6.4 se resumen las principales características de los centros educativos que imparten dicho ciclo.

Según los datos del CENSO 2001, la inmensa mayoría de los niños que cursan estudios primarios en Fuengirola asiste a centros públicos (88,2%); un 8,7% se escolariza en centros privados no concertados y un 3,1% es alumno de centros privados concertados. En educación secundaria el panorama no difiere de forma importante manteniéndose en términos generales las proporciones mencionadas: 90% en centros públicos, 7,1% en centros privados no concertados y 3% en centros privados concertados.

En la ciudad se han definido para los centros sostenidos con fondos públicos unas áreas de influencia, de manera que dependiendo de su domicilio las familias pueden solicitar plazas en uno u otro. Dichas áreas de influencia, en ocasiones, se superponen unas con otras y no conforman zonas de escolarización exactamente delimitadas como en el caso de El Ejido.

Tabla 6.4. Caracterización de los centros que imparten Educación Primaria (Fuengirola)

Centro	Titularidad		Ciclos que imparte				Servicios complementarios			
	Público	Privado		Inf. 2º ciclo	Prim	ESO	Bach	Aula Matinal	Comedor	Actividades Extra Escolares
		Conc.	Priv.							
CEIP 1	x			x	x			x	x	x
CEIP 2	x			x	x			x	x	x
CEIP 3	x			x	x			x	x	x
CEIP 4	x			x	x			x	x	x
CEIP 5	x			x	x			x	x	x
CEIP 6	x			x	x			x	x	x
CEIP 7	x			x	x			x	x	x
CEIP 8	x			x	x			x	x	x
CEIP 9	x			x	x			x	x	x
CEIP 10	x			x	x			x	x	x
CDP 11		x			x	x				
CPP*			x		x	x	x			

	Centro bilingüe: español inglés	El deporte en la escuela	Escuela: Espacio de Paz	Proyecto lector y biblioteca	Plan de co- educación	Proyecto de Innovación Educativa	TIC Práctica docente	TIC Gestión	Plan de compen- sación educativa
CEIP 1		x	x				x		x
CEIP 2		x							
CEIP 3		x		x			x	x	
CEIP 4	x	x		x					
CEIP 5		x	x	x	x		x		
CEIP 6	x			x	x		x		
CEIP 7		x		x			x	x	
CEIP 8		x					x		
CEIP 9		x	x		x	x	x	x	
CEIP 10	x	x		x	x		x		
CDP 11									

\* CPP: Centro privado de pago.

### 6.3.2. La distribución de los alumnos extranjeros en los centros de la ciudad

Los datos recogidos en la primera etapa del trabajo de campo en la ciudad de Fuengirola se sintetizan en la tabla 6.5. De modo similar a lo que ocurría en El Ejido, el único centro concertado prácticamente no tiene entre su alumnado a estudiantes extranjeros, pese a estar muy próximo y compartir zona de influencia con el CEIP2, donde los inmigrantes son casi el 60%. Ahora bien, también como en El Ejido, estas disparidades se dan igualmente entre los centros de gestión pública, cuya proporción de inmigrantes varía entre menos del 15% y más del 60%, e incluso entre centros vecinos que comparten zona de influencia.

Así, los CEIP 1 y 3 tienen la misma zona de influencia y se encuentran literalmente uno al lado del otro. A pesar de esta aparente igualdad, las proporciones de alumnado extranjero existente en uno y otro difieren bastante; mientras en el CEIP 1 corresponden a un 66% en el CEIP3 esta proporción es la mitad.

Al comparar los CEIP 1 y 3 en otros aspectos las diferencias más notables se dan en cuanto a su tamaño y la demanda que reciben desde la población. Aun cuando el CEIP 1 ofrece muy pocas plazas al tener sólo una línea, le resulta muy difícil completar éstas porque prácticamente no recibe solicitudes de admisión. Mientras tanto, el CEIP3 que tiene tres líneas tanto en educación infantil como primaria, no parece tener problemas para llenar sus cupos año tras año. En otros elementos no difieren demasiado: ambos tienen comedor, aula matinal y actividades extra escolares, y también ambos forman parte de proyectos de innovación. En este sentido, la única diferencia de importancia es que el CEIP1 ha sido

definido como centro de compensación educativa, característica que le distingue no sólo de su vecino, sino de todos los demás de la ciudad.

Por otra parte, al confrontar al CEIP2 con el CDP 11 se observa que el primero ofrece más plazas que el segundo ya que cuenta con dos líneas en algunos cursos de primaria, mientras que el CDP11 tiene una y sólo a contar de primaria (no tiene enseñanza infantil). En cuanto a la demanda, sabemos que el centro concertado es bastante deseado por la población autóctona, tanto que cada año dirimen solicitudes de admisión empatadas con un sorteo. El CEIP2 por su parte no parece tener problemas en completar sus cupos y, de acuerdo a la información aportada por su director, se encuentran funcionando a plena capacidad. En cuanto a los apoyos complementarios el CEIP2 cuenta con comedor, aula matinal y actividades extra programáticas, elementos que no tiene el CDP11; al parecer la principal ventaja comparativa de éste es que ofrece continuidad entre la enseñanza primaria y secundaria.

Fuengirola confirma la regla de que los alumnos extranjeros se concentran en ciertos centros públicos. Ello significa que no suelen concentrarse en centros privados, pero tampoco en la mayor parte de los centros públicos. La norma es que los alumnos inmigrantes se concentren tan sólo en algunos, muy pocos centros públicos, y afecten a la mayor parte tan poco como a los centros de gestión privada y concertada.

También en Fuengirola parece observarse una relación entre la concentración de inmigrantes y la evitación por parte de los nativos. Si se establece una relación entre la demanda que experimentan los centros y la proporción de estudiantes extranjeros que atienden, se cons-

tata una clara relación inversa en el CEIP1, que casi no recibe solicitudes de admisión y tiene un porcentaje importante de estudiantes extranjeros, y en el CDP 11, que tiene una altísima demanda por parte de la población y presencia de alumnado extranjero inexistente. Sin embargo, como antes también hemos visto en El Ejido, hay centros donde esta relación no se da, como el CEIP2, que aún teniendo un porcentaje alto de extranjeros tiene más solicitudes que plazas.

Hay que tener mucho cuidado, pues, antes de concluir que la concentración se debe a que las familias españolas tienden a huir de los estudiantes extranjeros y elegir centros donde éstos no estén presentes, a que ciertos centros ponen en práctica políticas de rechazo de alumnos extranjeros, a que los alumnos inmigrantes tienen preferencias distintas o a que los inmigrantes buscan escolarizarse con otros inmigrantes. Con el fin de obtener más información sobre estas hipótesis, vamos a comparar en Fuengirola los centros públicos que hemos numerado como CEIP1 y CEIP3.

Desde luego, lo primero es establecer que la concentración de inmigrantes en ciertos centros supera lo esperable de las pautas de residencia. En verdad, los CEIP 1 y 3 se ubican tan uno al lado del otro, que es casi imposible que en sus inmediaciones habiten poblaciones diferentes, de modo que parece prudente la hipótesis de la equidistribución entre ambos de todos los alumnos. Si, como hemos hecho antes para El Ejido, suponemos que la capacidad de los centros es la misma que su alumnado actual, las proporciones son de 1 línea del CEIP1 a tres líneas del CEIP3, con proporciones del 25% y 75% respectivamente, que en términos absolutos podemos estimar en 177 alumnos en CEIP 1 y 531 en CEIP 3.

En contraste con estos porcentajes esperados por equidistribución, mientras en el CEIP 1 se escolariza el 14% de los alumnos nativos, el CEIP3 aglutina al 86% restante. Es decir, de 425 alumnos nativos, 106 deberían asistir al CEIP1 y 319 al CEIP3, pero en realidad estas cifras son de 58 y 367 respectivamente. Parece ser que 48 nativos (11% del total de nativos) ha preferido el CEIP3 al CEIP1 por razones diferentes a la cercanía con el hogar.

Asimismo, en teoría, el 25% de los estudiantes extranjeros tendría que asistir al CEIP1 y el otro 75% escolarizarse en CEIP3; estas proporciones son, en la realidad, al 42% y 58% respectivamente. Los alumnos extranjeros deberían ser 71 en el CEIP 1 y no 119, mientras en el CEIP 3 esta cifra debería corresponder a 212 extranjeros y no a 164. Es decir, para igualar la proporción de nativos e inmigrantes en los dos centros deberíamos cambiar 48 nativos (el 11%) del CEIP3 al CEIP1, y otros tantos inmigrantes (el 17% de los inmigrantes del CEIP1 al CEIP3).

La cuestión que nos ocupa puede formularse así: ¿cómo es que estos alumnos han intercambiado su centro?

Recordemos que los factores explicativos potenciales son reductibles, en términos generales, a dos grandes tipos. El primero es el de las características propias de los centros, como equipamiento o profesorado; el segundo es el de las características del alumnado, y en concreto la concentración de inmigrantes del mismo.

Para que cualquiera de ellos funcione, la primera condición es que los centros difieran en ellas. Según hemos visto, todos los centros públicos de Fuengirola son muy semejantes en equipamiento y cabe suponer que en

profesorado. No lo son, en cambio, en la composición del alumnado. La segunda concisión es que nativos e inmigrantes tengan preferencias distintas respecto a esos rasgos diferentes.

Por ejemplo, un elemento que distingue al CEIP1 es una notable presencia de alumnos de etnia gitana; esto fue señalado por varios informantes clave entrevistados como el elemento que permitía explicar la escasa demanda observable en este centro. Ahora bien, esta exigua demanda no basta para explicar la concentración de inmigrantes en él, si no suponemos además que los inmigrantes, a diferencia de los nativos, no reaccionan negativamente a la presencia de gitanos. Un ejemplo por así decirlo puro de estas predilecciones distintas son las preferencias por la segregación, que implican que los nativos busquen centros con nativos y los inmigrantes centros con inmigrantes.

Por último, hay que tener en cuenta que parte de la distribución de los alumnos entre los centros no es resultado de elecciones ni preferencias, sino de la adscripción de los alumnos por las administraciones públicas.

Como en El Ejido, intentamos obtener información de los padres sobre todas estas cuestiones. Las conclusiones del estudio realizado en El Ejido pueden funcionar como hipótesis a confirmar o falsar con la información obtenida en Fuengirola. En principio pretendimos proceder del mismo modo en ambas localidades, pero pronto quedó claro que los procesos no transcurrían por los mismos cauces.

Tabla 6.5. Centros educativos de Educación Primaria (Fuengirola, curso 2008-2009)

Centro educativo	Número de Líneas en Infantil	Plazas ofertadas	Solicitudes recibidas	Porcentaje de estudiantes extranjeros
CEIP 1	1 línea en infantil y primaria	15 en infantil de 3 años	Muchas menos que plazas disponibles. Casi no recibe solicitudes de admisión	66%
CEIP 2	1 línea en infantil y primaria, excepto en 2º y 6º de primaria donde existen 2. Para el curso 2008-2009 tendrán una segunda línea en 3º de primaria.	15 en infantil de 3 años	28-30 para infantil de 3 años	58%
CEIP 3	3 líneas	45 en infantil 3 años	Las plazas se llenan fácilmente.	30%
CEIP 4	3 líneas en infantil y primaria	45 en infantil 3 años	Quedan plazas disponibles para recibir extranjeros durante el año	30%
CEIP 5	3 líneas en infantil y primaria	45 en infantil 3 años	Más solicitudes que plazas	30%
CEIP 6			Más solicitudes que plazas	15%-20%
CEIP 7	1 línea en infantil y primaria	15 en infantil de 3 años	Más solicitudes que plazas	18,6%
CEIP 8	2 líneas en infantil y primaria	30 en infantil de 3 años	Más solicitudes que plazas	12%-15%
CEIP 9	-	-	Más solicitudes que plazas	Habría menos extranjeros que en otros CEIP
CEIP 10*	3 líneas en infantil	-	-	-
CDP 11*	1 línea de primaria	15	Muchas más solicitudes que plazas disponibles. Existen denuncias por irregularices en la presentación de documentos con el objeto de obtener una plaza en el colegio. Las solicitudes provienen de familias españolas.	Casi no habría extranjeros

\*El CEIP 10 y el CDP 11 se incorporan en esta tabla con el objeto de presentar un panorama lo más completo posible de la ciudad. No se recogió información directamente en ellos (razón por la cual no fueron incluidos en la tabla 5.2); ésta fue proporcionada por directores de otros centros educativos.

### 6.3.3. Entrevistas telefónicas

En Fuengirola se identificó una *muestra* de calles aledañas al CEIP1, por ser el centro que parece evitado por la población autóctona. Tampoco en este caso se buscaba una muestra representativa de la clientela potencial de este colegio, sino que se eligió de entre ésta aquellos que tienen más probabilidades de elegir el centro en cuestión por razones de cercanía. Luego cambiamos el marco, pasando del callejero a las Páginas Blancas de la guía telefónica, mediante las cuales se contactaron 162 teléfonos en estas calles cercanas al CEIP 1. Como en El Ejido, se decidió entrevistar a todos los padres que tuvieran hijos en edad escolar (entre 3 y 16 años), para aprovechar al máximo el enorme esfuerzo que suponían las llamadas (en esta ciudad se realizaron más de 300). Aunque nuestro interés se centra en familias con hijos en educación infantil y primaria que han elegido centro recientemente, la información proporcionada por familias que han efectuado la elección de centro en años anteriores, cuyos hijos pueden estar cursando secundaria o haber finalizado ésta, nos puede servir como contraste o complemento.

La tabla 6.6 refleja los resultados básicos de la encuesta telefónica. Se aprecia que el 53,7% de quienes respondieron nuestra llamada informó que en su hogar no hay niños en edad escolar. En un 8,6% de los casos el teléfono se encontraba fuera de servicio, en el 7,4% se trataba de un comercio y no de una casa particular. En un 11,7% no fue posible ni siquiera recabar informaciones como las comentadas, porque quien respondía se negaba a realizar la entrevista. En esta ciudad, la proporción representada por este grupo es casi el doble a la encontrada en El Ejido<sup>27</sup>.

27 En varias ocasiones se contactó con personas de acento inglés o

En el 19% de los casos hay o hubo hasta hace poco tiempo niños en edad escolar, constituyendo éstos casos la población a entrevistar. En un 7% se logró saber que este hogar cumplía con este requisito, pero no fue posible recolectar más información porque las personas se negaban a realizar la entrevista o solicitaban que se les contactara en otro momento, posibilidad que en general no se concretaba. Sólo en un caso la madre no quiso continuar con la entrevista para no otorgar información sobre su hijo, mientras en otros los motivos aducidos eran más bien la falta de tiempo o de interés. En el 11% de las llamadas se contactó a hogares con hijos en edad escolar y se logró obtener información. De los 30 teléfonos que conformaban nuestro universo de estudio, se recogieron datos en 18 los que corresponden al 60%, mientras en el 40% (12 casos) podrían ser calificados como 'no contesta'.

Al igual que en El Ejido, decidimos no preguntar directamente por la condición de nativo o inmigrante, limitándonos a inducirla de otras informaciones. En la mayoría de los casos (14) quien respondió la entrevista tenía acento español; solo en cuatro ocasiones se contactó con personas extranjeras<sup>28</sup>. Se ve aquí el sesgo de los teléfonos fijos a favor de los nativos.

En la mayoría de los casos (11), quien contestó la entrevista fue la madre del niño, aunque también en algunos respondió el padre (4), el mismo niño (2) o la abuela (1).

---

que simplemente no hablaban castellano, siendo lo más frecuente que su respuesta fuese equivalente a colgar: "no tengo tiempo", "no doy información por teléfono", "no puedo", "no entiendo", a pesar de que se les intentara hablar en su idioma.

28 Se trataba de tres madres argentinas y una familia colombiana (se habló con la madre y su hijo).

Tabla 6.6. Síntesis de contactos telefónicos (Fuengirola)

Situación	Número de casos	Porcentaje	Porcentaje universo
TOTAL TELÉFONOS EN CALLES ALEDAÑAS	162	100	
Fuera de servicio	14	8,6	
Comercio	12	7,4	
Cuelga, da excusas para responder o se niega a ello	19	11,7	
No hay niños en edad escolar	87	53,7	
TOTAL MARCO QUE NO ES POBLACIÓN OBJETO	132	81,5	
TOTAL UNIVERSO A ENTREVISTAR	30	18,5	100%
Hay o hubo niños en edad escolar y se obtuvo información	18	11,1	60%
Hay niños en edad escolar, pero no se obtuvo información	12	7,4	40%

Dieciocho entrevistas; distan doce de lo que los estadísticos consideran una muestra pequeña. Para empeorar las cosas, en 11 casos los hogares tenían hijos sólo en educación secundaria (en uno en terciaria), en otros 5 sólo había niños en educación primaria, mientras en 2 casos se trataba de hogares con hijos en ambos niveles educativos. Así que tras un trabajo tan improbable conseguimos solamente siete entrevistas con padres de niños en primaria, el nivel que directamente nos interesa. Y para mayor desconuelo, cinco de los siete niños asisten al CEIP 3, y los otros dos asisten a los CEIP 5 y 6. No se contactó con ninguna familia cuyos hijos asistiesen al CEIP1<sup>29</sup>, el centro que más directamente interesaba para compararlo con el CEIP3.

29 Un primer elemento que podría explicar esta *ausencia* es que el CEIP 1 es pequeño, tiene pocas líneas y pocos alumnos, siendo menos probable encontrarlos. Junto a ello también es necesario considerar que probablemente la metodología (llamadas telefónicas a números fijos) generó un sesgo en población autóctona. De acuerdo a la información recabada, este CEIP tiene una alta proporción de alumnado extranjero y también de gitanos; sabíamos que era esperable que los primeros no tuviesen teléfono fijo en su casa, pero probablemente también ocurre lo mismo con el segundo grupo. De hecho, en nuestra búsqueda de números telefónicos, había un par de calles aledañas al centro

#### 6.3.4. Entrevistas personales

Por suerte o por desgracia, que nunca se sabe, no nos contamos entre los sociólogos capaces de sacar conclusiones de muestras tan pequeñas, ni siquiera sobre una sola variable, y ni siquiera aunque pudiéramos considerarla como un refuerzo o complemento de la muestra de El Ejido. Procedimos, por tanto, a casi sustituir este fracasado diseño telefónico con entrevistas personales.

Para llevar a cabo estas entrevistas personales se solicitó a los directores de 5 centros<sup>30</sup> de la ciudad ponernos en contacto con miembros de la Asociación de Padres o del Consejo Escolar, así como con madres o padres sin cargos institucionales.

que prácticamente no aparecían en las Páginas Blancas; éstas coinciden con aquellas donde se ubica un conjunto de viviendas habitadas preferentemente por personas de esta etnia.

30 Los centros contactados para el desarrollo de esta fase del trabajo de campo fueron: CEIP 1, 3, 4, 2 y 9.

Las entrevistas fueron realizadas en mayo de 2009, efectuándose —al igual que en el caso de El Ejido— en diferentes modalidades, en función de las respuestas que recibió nuestra solicitud. En dos casos el propio director citó a las personas requeridas, en uno esta labor fue desempeñada por el Profesor de Interculturalidad, y en dos más el centro nos facilitó los teléfonos de algunas personas para tomar contacto con éstas directamente. Se realizaron 2 entrevistas grupales con un total de 6 personas cuya duración fue aproximadamente de 30 minutos; 10 entrevistas individuales con una duración que varió entre los 20 minutos y una hora, y 34 entrevistas breves realizadas cuando las madres iban a dejar o a buscar a sus hijos al colegio. De esta forma, se entrevistó un total de 50 personas<sup>31</sup>.

En casi todos los casos se entrevistó a madres de niños cursando educación infantil o primaria en alguno de los centros escogidos; sólo en un caso se tomó contacto con una abuela. La mitad de las entrevistadas eran españolas. Entre las extranjeras destacan las madres argentinas (10 casos) y las marroquíes (7 casos); también se contactó a 3 británicas, 2 holandesas y 3 centro o sudamericanas (cubana, colombiana, venezolana).

Las entrevistas se concentraron preferentemente en los dos centros claves de la investigación, el CEIP 1 (15 entrevistas) y el CEIP3 (12 entrevistas). Los otros dos centros que se eligieron fueron el CEIP 4 (17 entrevistas), CEIP 2 (5 entrevistas) y CEIP9 (una).

---

31 Se sostuvo además una entrevista con una mediadora intercultural que trabaja en varios centros de la ciudad.

### 6.3.5. Los criterios de elección de los padres nativos

La conclusión a que llegamos en El Ejido, coincidente además con los resultados de todas las investigaciones que conocemos, incluso las más antiguas, es que el primer criterio para la elección de centro es la cercanía al domicilio familiar, viniendo en segundo lugar otras características del colegio, entre las cuales podemos contar la fama o prestigio del mismo. En El Ejido, además, resultó que del 17% de los padres nativos que, según estimamos, optaron entre dos centros vecinos, la mitad pudieron hacerlo por el equipamiento (en concreto, comedor) y la otra mitad mencionaban la concentración de inmigrantes.

Los resultados de las entrevistas realizadas en Fuenjirola confirman la hipótesis de que no hay diferencias con El Ejido. De los entrevistados por teléfono, seis de los siete<sup>32</sup> con hijos en primaria mencionan en primer lugar la cercanía entre el centro y el hogar (o en algún caso el lugar de trabajo de uno de los padres). Como segundo elemento a considerar, se mencionan: la recomendación de amigos, la buena fama del colegio, su ideario y el tipo de educación que proporciona.

En las entrevistas personales, la cercanía entre el centro y el hogar aparece como el más frecuentemente mencionado por las madres españolas: 18 de ellas lo ubican en primer lugar. Otras cinco plantean que su criterio prioritario fue la buena fama del centro (4 tienen

---

32 En una entrevista se obtuvo sólo parte de la información requerida, ya que el entrevistado colgó en mitad de ésta.

a sus hijos en el CEIP 3<sup>33</sup> y una en el CEIP 4). Como segundo elemento de importancia, en seis casos se informa que se tenía un conocimiento personal del centro ya que familiares o ellas mismas habían asistido a él (en cinco casos los hijos se encuentran escolarizados en el CEIP 4 y en uno en el CEIP 2).

Ninguno de estos entrevistados mencionó la presencia de alumnado extranjero como un factor a considerar en la elección de centro.

Las respuestas (telefónicas) de quienes tienen hijos cursando enseñanza secundaria confirman que el criterio prioritario también en este nivel es la cercanía. Dentro de este grupo (11 en total) casi en la mitad de los casos se ha optado por el IES 1 al cual se encuentran adscritos los CEIP 1 y 3. Otros 2 se escolarizan en un IES que tiene adscrito el CEIP 5.

Entre los padres de este nivel, sin embargo, sí que se menciona, o al menos se alude, a la concentración de inmigrantes como causa de elección de centros lejanos, y en dos casos privados. En uno se ha optado por escolarizar a los hijos en un centro privado de la ciudad. La razón aducida es que este centro otorga una educación de mayor calidad y funciona con una disciplina más estricta que otros. En otro se optó por escolarizar a la hija en un centro privado otra ciudad, entre otras razones, porque en éste no hay prácticamente estudiantes extranjeros. Se trata de una madre que plantea estar “muy al tanto y preocupada” por todas las dificultades que enfrentan actualmente los centros educativos, sien-

---

33 Estas madres señalan que el segundo criterio utilizado para la elección fue la cercanía entre el centro y su hogar.

do una de ellas la incorporación masiva de estudiantes extranjeros. Para esta entrevistada no sólo éste es un tema alarmante sino muchos más<sup>34</sup>, todos los cuales —en su opinión— son mejor manejados por la escuela privada.

A veces, a los nativos no se les concede el centro que eligen. Dos madres de nacionalidad española informan *no haber elegido* el centro en el cual se encuentran sus hijos, sino haber sido enviadas a éste por la Administración. Una de ellas provenía de la ciudad de Sevilla y su intención era escolarizar a su hijo en los CEIP 3 o 5 por recomendaciones que había recibido de éstos; no habiendo plazas allí se le derivó al CEIP 1. La otra relata haber solicitado plaza en el CEIP 7, porque es el más cercano a su domicilio, pero por la misma razón, su hijo fue enviado al CEIP 4.

### 6.3.6. Satisfacción y cambios de centro entre los padres nativos

Nuestra hipótesis —la conclusión a que llegamos en El Ejido— es que una vez elegido el centro, la satisfacción de los padres es la norma, y que los cambios de centro

---

34 Esta entrevistada se explaya señalando diversos elementos que le preocupan en el ámbito educativo. Por una parte, los estudiantes españoles son muy agresivos con sus profesores (le pinchan las ruedas del coche, queman una papelería en clases, les dan empujones, etc.); por su parte, los profesores han ido perdiendo su autoridad a través del tiempo, de manera que actualmente los niños son “los amos y no se les puede decir nada”. Junto a ello, los padres dejan solos a sus hijos debido al trabajo. Y para terminar, la LOGSE es un verdadero problema porque ha bajado los niveles de exigencia: “es una ley que fue copiada de otros países, pero que ya había fracasado allí”.

son pocos y obedecen o a cambio de domicilio —el motivo más universal y poderoso— o a la adaptación del niño al centro —un motivo asimismo poderoso, pero idiosincrático y singular. Rarísima vez el cambio de centro se relaciona con características del equipamiento o con la población del centro.

Las entrevistas de Fuengirola confirman también esta pauta. En general, los alumnos permanecen en el centro donde inician la etapa educativa (primaria o secundaria), lo que puede ser explicado en función de la alta satisfacción que muestran los entrevistados con el centro de sus hijos: su equipo directivo, profesorado, infraestructura, servicios y funcionamiento en general. Asimismo, la mayoría informa que su rendimiento en el colegio es alto y que se encuentran conformes con él.

Las insatisfacciones existen, aunque sean minoritarias. En tres casos se señala que las calificaciones podrían ir mejor: en uno es la propia estudiante quien emite este juicio sobre sí misma, en otro —mientras la madre considera que su hijo podría tener mejores resultados— él piensa que lo está haciendo muy bien; en un último caso la madre señala que a su hijo no le gusta nada estudiar y es poco disciplinado, razones que explican su mal rendimiento en el colegio. Dos entrevistados dejan ver su insatisfacción con el sistema educativo en su conjunto, haciendo hincapié en que ciertos problemas no se resuelven con un cambio de centro. En general, no parece posible encontrar diferencias en cuanto al nivel de satisfacción que muestran los padres de los diversos centros.

Encontramos seis madres que habían cambiado a sus hijos de centro antes de que finalizaran la primaria en aquel donde estaban escolarizados. En tres casos esto

se debió a un traslado de domicilio (2 desde otra ciudad y uno dentro de ésta). En otros dos se cambia a las hijas desde un centro privado a uno público (ambos ubicados en la ciudad); el primer caso corresponde al de una madre que tenía a sus dos hijos escolarizados en un colegio privado de pago; la niña no logró habituarse al estilo y normativa de éste, comenzó a desarrollar algunos síntomas y su pediatra recomendó un cambio de centro; actualmente asiste al CEIP 1. En el segundo, la madre informa que su hija tuvo un conflicto con un profesor razón por la cual optó por trasladarla al CEIP 3. En otro caso, el cambio se realizó para facilitar la vida doméstica. Esta madre tiene dos hijos, el mayor fue escolarizado en el CEIP 1 y el menor en el CEIP 4, siendo este último el que ella prefería por quedar más cerca de su hogar. En cuanto pudo solicitó plaza para su hijo mayor en éste, obteniéndola sin problemas. Cabe destacar que la madre estaba muy satisfecha con el CEIP 1 y que el cambio se produjo en función de la dificultad que le significaba llevar a los niños a diferentes escuelas.

De los cambios por características del centro hemos encontrado dos en las entrevistas telefónicas a madres de alumnos de secundaria (ocurrieron, pues, hace ya algunos años y han sido mencionados anteriormente). En uno, la madre señala que su hija tuvo algunas dificultades con compañeros cuando cursaba educación preescolar y a partir de ahí decidió enviarla a un colegio privado “que da una mejor educación (...) como están las cosas hoy, un colegio privado asegura una educación que yo considero que está bien”. En el segundo, la madre cambió a su hija desde el CEIP 1 al CEIP 4 debido a que la profesora de la niña le comentó que se aburría en clases; esto se habría relacionado con que en su curso *había muchos niños extranjeros y gitanos* que retrasaban el ritmo de aprendizaje, de ma-

nera que mientras ella prácticamente ya había aprendido a leer, los demás se encontraban muy lejos de alcanzar esta competencia. Cabe destacar que esta entrevistada no se mostraba especialmente preocupada por la presencia de alumnado extranjero en las escuelas de su ciudad.

Como puede verse, de los ocho cambios de centro encontrados entre los casi setenta entrevistados en Fuengirola, estos dos, ya antiguos, se corresponden parcialmente con dos tipos ideales en la literatura. En uno, una madre busca seguridad y orden en un centro privado (pero no menciona la presencia de extranjeros en el público). En el otro los inmigrantes bajan el nivel del centro y una alumna buena lo abandona, por consejo de un profesor, pero no por un centro privado. Por lo demás, los casos descritos confirman la conclusión a que se llegó en El Ejido, en particular sobre la dificultad de encontrar *cambios de centro* atribuidos a la concentración de extranjeros.

### 6.3.7. Los criterios de los padres extranjeros

Lo que esperamos encontrar —lo registrado en la literatura, más lo visto en el Ejido— es que los criterios de elección de centro de los extranjeros no difieren de los criterios de los nativos más que quizás en énfasis o detalle. Más importancia todavía quizás que entre los españoles tendrá la cercanía, por la mayor carencia de recursos materiales y sociales, y también porque los inmigrantes, al menos los recién llegados, tengan menos información sobre los centros. Como entre los españoles, el trabajo de las madres puede dar más o menos importancia al comedor y los servicios de custodia, y la religión motivar la preferencia por centros concertados

o públicos. En la medida en que las motivaciones de los inmigrantes coincidan con las de los nativos, no se debería producir más concentración ni segregación que la debida a la residencia.

No habiendo preferencias distintas en lo que se refiere a los centros, queda la eventual tendencia de los inmigrantes a la concentración, que, inversa a la evitación por los nativos, podría dar lugar a procesos de retroalimentación positiva de la segregación. Se han observado tendencias de este tipo entre algunos grupos étnicos, pero nosotros no las hemos encontrado en El Ejido.

Otra causa de la concentración puede ser, por último, el funcionamiento de las mismas reglas de elección. Es bien conocido que muchos inmigrantes no eligen centro, sino que se les asigna desde la administración, unas veces porque llegan a mitad de curso, otras porque las autoridades canalizan de un modo u otro sus solicitudes. Por esta vía, y quizás sin nadie haberlo querido, los inmigrantes se concentrarían en los centros menos apreciados por los que han elegido a su tiempo (nativos o inmigrantes, nótese bien). En El Ejido, hemos visto algunos casos así.

En total entrevistamos 29 madres extranjeras, cuatro de ellas por teléfono. Los casos más simples son representados por once madres extranjeras que, al igual que las autóctonas, mencionan la cercanía como primer criterio. En su caso, solicitaron plaza en el centro que les quedaba más cerca y la obtuvieron sin grandes problemas. Otras cuatro madres extranjeras señalaron la buena fama del colegio como el elemento que las hizo decidirse: dos de ellas recabaron información sobre los colegios cercanos a su domicilio con otras madres del barrio (una optó por el CEIP 4 y otra por 3); el tercer y

cuarto caso corresponden madres (una marroquí) que llevan varios años viviendo en la ciudad y que optan por el CEIP 3 debido a las excelentes referencias que de éste tienen.

La fama motiva también evitaciones y rechazos entre los extranjeros. Así, una madre argentina quería escolarizar a su hija en el CEIP 7 por cercanía con su hogar, lo que no fue posible por falta de plazas. La alternativa que le dieron fue enviarla al CEIP 2, pero ella había escuchado muy malos comentarios de este centro, en el sentido de que la disciplina era relajada y los alumnos “más o menos hacen lo que quieren”. Como segunda opción eligió entonces el CEIP 1, donde había plazas disponibles. Otra madre, de nacionalidad marroquí, cuyos hijos estaban escolarizados en el CEIP 2 por cercanía con el domicilio, rechaza escolarizarlos en el CEIP 1 al que fueron adscritos tras un cambio de casa. Había escuchado pésimos comentarios sobre dicho centro: a él asistirían muchos niños gitanos conflictivos y, además, la enseñanza sería poco rigurosa. En función de esto, realiza las gestiones necesarias y, al parecer sin demasiados inconvenientes, logra que sus hijos sean admitidos en el CEIP 3. En un tercer caso, la madre basó su elección en la evitación del IES que les correspondería debido a que un familiar tuvo muchos problemas en éste (sus compañeros lo molestaban, golpeaban o robaban) y ella supuso que lo mismo podría ocurrirle a su hijo, por lo cual lo escolarizó en otro centro fuera de la ciudad (de titularidad pública).

En siete casos se informa que se hizo la solicitud de plaza en un centro en el cual, finalmente, no les fue concedida, siendo derivados sus hijos a otros colegios de la ciudad. En la mayoría, se había optado por determinado centro debido a la cercanía, y en alguno porque había

sido recomendado por familiares o amigos. En éstos el hecho de que el niño fuese derivado a un centro distinto no generó mayores problemas, porque implicaba caminar algunos minutos más de los previstos. No obstante, las dificultades se vuelven considerables si las madres solicitaron plaza en determinado centro debido a que sus hijos mayores se encontraban escolarizados allí. En tales casos, la vida doméstica se complica bastante al tener que llevar a los niños, a la misma hora, a colegios diferentes, a veces, muy alejados entre sí. En un caso, de hecho, se opta por el actual colegio de los hijos, para evitar justamente este tipo de dificultad; se trata de una madre argentina que tiene dos hijos y que había solicitado plaza para ellos en los CEIP 4 u 8, por ser éstos los que se encuentran más cerca de su hogar. En ninguno de ellos podían recibir a ambos niños y el único centro que se encontraba en condiciones de hacerlo era el CEIP 1, optando por éste.

Algunos casos refuerzan la impresión de que ciertos centros muestran menos interés que otros (el CEIP1) por escolarizar inmigrantes. Así, tres madres informan haber escolarizado a sus hijos en el CEIP 1 tras un peregrinaje más o menos largo en búsqueda de un colegio para sus hijos. En un caso, la madre (de nacionalidad argentina) dice haber visitado primero los CEIP 5 y 3, no siendo atendida por nadie después de media hora de espera. Ante esto decide efectuar la consulta en CEIP 1 donde se le acogió estupendamente y se les dio plaza a sus hijos enseguida. Señala que, además, le gustó mucho el colegio por su infraestructura relativamente nueva y bien cuidada. En el segundo caso, la madre (también argentina) había recibido recomendaciones de una compatriota para que pusiera a su hija en el CEIP 1 dirigiéndose a él en primera opción; allí le recibió una secretaria que le informó que no tenían plazas disponi-

bles, tras lo cual visita el CEIP 3 donde se le da la misma respuesta. Comenta esta situación a la amiga que le había recomendado el primer centro, quien le sugiere volverlo a intentar, esta vez, dirigiéndose al director; lo hace y éste otorga inmediatamente una plaza a la niña (en CEIP 1). El tercer caso corresponde al de una madre (venezolana) que llegó a la ciudad en enero de 2009, desde Málaga, buscando un colegio para su hijo. Tras visitar prácticamente todos los centros se le señaló que una opción era escolarizarlo en el CEIP 2, no obstante, ella rechazó este centro por parecerle demasiado grande; habiendo una plaza disponible en el CEIP 1 se decide por éste.

Resulta difícil desentrañar el significado de estas historias sin haber seguido al detalle el proceso de admisión. Por un lado son muchos casos de no admisión en el centro de primera opción, siempre que estemos hablando del proceso normal de admisión de alumnos y de que se haya elegido el centro más cercano, sobre todo cuando son dos hermanos los que solicitan plaza, pero esto no queda claro a partir de las entrevistas. Podría desde luego levantar suspicacias el hecho de que los alumnos terminen siendo casi siempre bien acogidos justo en el CEIP1.

Las madres extranjeras que mencionan haber recibido ayuda desde compatriotas para la elección de centro, conforman más bien excepciones. En la mayoría de los casos ha sido la Administración quien les ha señalado en qué centro pueden escolarizar a sus hijos. Algunas señalan que se han ido enterando de la organización del sistema educativo posterior a su llegada a la ciudad y a la escolarización de sus hijos, esto a través de conversaciones sostenidas en el barrio o el colegio.

En fin, también en Fuengirola los padres inmigrantes manifiestan los mismos criterios de elección de centro que los nativos, y se comportan de hecho de modo parecido: buscan el centro más cercano y, dentro de ciertos límites, evitan los que tienen mala fama y prefieren los que la tienen buena, coincidiendo en ello con los nativos. No hay ningún indicio de que los inmigrantes se busquen entre sí. Lo que parece diferenciar la elección de centro por parte de las madres extranjeras es que con mayor frecuencia no encuentran plazas disponibles en los centros que solicitaban para sus hijos siendo derivadas a aquellos que tienen cupos. En la mayor parte de los casos sus niños terminaron siendo escolarizados en el CEIP 1.

### 6.3.8. Satisfacción con los centros y cambio de centro entre los inmigrantes

Los alumnos extranjeros, siguen la misma tendencia de sus pares españoles de permanecer en los centros en que son escolarizados originalmente. Sus madres se manifiestan básicamente satisfechas con el funcionamiento de los centros y con la marcha de sus hijos en ellos, *incluso en los casos en que éstos no fueron admitidos en los colegios que habían solicitado*. Lo que suele ocurrir es que los niños se integran bien, comienzan a adquirir ciertos aprendizajes, se aprecia que el profesorado se compromete con los niños, existe la posibilidad de conversar con el director, etc.; las críticas, que las hay, se refieren a veces al sistema en su conjunto, mencionando quizás de forma tangencial aspectos concretos del funcionamiento del centro<sup>35</sup>; en suma, las

---

35 Por ejemplo, una madre plantea que cuando se produce la

madres constatan que las cosas funcionan bien y la inmensa mayoría no cambiaría a sus hijos de centro.

Si hay cambios de centro es, como en El Ejido, porque cambian de domicilio o por alguna circunstancia singular. La movilidad geográfica es un factor poco mencionado en la literatura que destaca entre los inmigrantes tanto de El Ejido como de Fuengirola. Cambian más a menudo de centro porque cambian más a menudo de domicilio.

En algún caso, la adaptación del alumno al centro puede tener en exceso que ver con rasgos étnicos. Es el de una madre marroquí que cambió a su hijo de centro debido al rechazo que su hijo estaba sufriendo en su colegio, ubicado fuera de Fuengirola. Desde que llegó en Septiembre de 2008 sus compañeros le molestaron por el color de su piel. “Todos los días le han dicho negro, todos los días”. Su madre pensó en cambiar al niño cuando finalizara el curso, pero la situación llegó a tal extremo que decidió hacerlo antes; a mediados de abril de 2009 comienza las gestiones necesarias para ello, y consigue una plaza en el CEIP5. No tuvo problemas durante este proceso, y dice haber recibido ayuda de la Comisión de Escolarización de la ciudad de Fuengirola.

Encontramos, pues, que las entrevistas de Fuengirola, como las de El Ejido, no confirman la hipótesis de segregación voluntaria de los inmigrantes por atracción. Sí que confirman, en cambio, la observación, hecha

---

baja de un profesor el colegio no pone suplentes de manera que los estudiantes pueden pasar varios días sin dar clase. Su hija asiste actualmente al IES2. En otro caso se apunta a cierto desorden en los horarios de salida de los niños; el hijo de esta entrevistada se escolariza en el CEIP 3.

en El Ejido y muy debatido en la literatura, de que los inmigrantes son derivados por la administración a los centros con plazas libres cuando la solicitan fuera del proceso regular de admisión de alumnos. Lo que la literatura no destaca es que esa causa de concentración se ve potenciada por los frecuentes cambios de residencia de los inmigrantes.

### 6.3.9. Opiniones sobre la concentración de inmigrantes

#### 6.3.9.1. Sobre la integración de los extranjeros

La gran mayoría de los entrevistados en Fuengirola informa, como sabemos que es verdad por otra parte, la presencia o la concentración de alumnado extranjero en los centros a los cuales asisten sus hijos, con la única excepción de una madre según la cual en el colegio de sus hijos prácticamente no hay estudiantes extranjeros (o al menos cierto tipo de extranjeros: “no hay moros, no hay negros” (madre latinoamericana, sus hijos asisten a un colegio privado de pago).

En cuanto a la adaptación de los estudiantes extranjeros compañeros de sus hijos, la mayoría de los entrevistados considera que ésta es buena, apuntando algunos a que se han escolarizado desde muy pequeños en el sistema educativo español, de manera que no presentan ninguna dificultad a nivel de adaptación ni de aprendizaje.

Sin perjuicio de ello, seis entrevistadas manifiestan algunas aprensiones en este sentido. Tres madres (una española y dos argentinas) cuyos hijos asisten al CEIP 1 y que forman parte de su APA, consideran que se

dan algunas dificultades cuando los niños no dominan el castellano. En efecto, plantean que algunos suelen retraerse un poco, aunque coinciden en que su adaptación depende de cada caso en particular. Otras tres entrevistadas españolas apuntan a que las dificultades en la integración de los niños extranjeros se relacionan con la existencia de diferencias culturales notables entre éstos o sus familias y los autóctonos.

Cuando la pregunta se refiere a cualquier centro (no ya al que van sus hijos), una mayoría de entrevistados por teléfono (13 de 18) sí piensan que los estudiantes extranjeros en otras escuelas o de otras edades pueden tener mayores dificultades de adaptación. Con cierta frecuencia se menciona que el mayor problema que tienen los estudiantes extranjeros es el desconocimiento de la lengua. Esto es planteado también por madres extranjeras, de nacionalidad argentina, quienes comentan que sus hijos no han tenido grandes inconvenientes debido, justamente, a su dominio del castellano. Sólo en un caso se señala que los chicos extranjeros adolescentes suelen conformar pandillas que se relacionan agresivamente entre sí, generando inquietud entre la población.

### 6.3.9.2. La influencia en el aprendizaje

Cuando se consulta si los alumnos extranjeros podrían incidir en el aprendizaje de los españoles, las opiniones resultan bastante divididas, más o menos como ya vimos que lo estaban en El Ejido.

Tanto en las entrevistas telefónicas como en las personales, más de la mitad de los entrevistados no creen que haya influencia. De hecho, varios señalaron que ni siquiera habían pensado en esa posibilidad. Trece de

ellas, además de responder negativamente, señalan algunas razones para respaldar su opinión:

- Siete de ellas piensan que los colegios ponen los medios y personal necesario para enfrentar las posibles dificultades que acarrea la incorporación de alumnado extranjero.
- Tres consideran que los niños extranjeros aprenden muy rápido el castellano: “porque los niños son esponjas... tu pones a un adulto y a un niño a aprender un idioma y el crío a lo mejor en 2 meses te lo habla perfectamente y un adulto necesita un año. Yo, ya te digo, los niños son esponjas, porque yo he visto críos aquí que han entrado y hablaban un poquito y ¡vaya!, al par de meses ya... te lo hablan pero bastante bien, bastante bien” (Madre, española, CEIP 3).
- Tres más señalan que el aprendizaje de un niño no se ve influido por sus compañeros, sino que se explica fundamentalmente por el empeño que ponga el niño: “yo lo veo tontería, porque el niño que quiere estudiar está estudiando y nadie retrasa, porque la maestra y explica... y a lo mejor tiene que explicarlo dos veces, pero tampoco... el tuyo pues está haciendo por mientras los deberes. Yo te digo, ahora, toco madera, mi grande está sacando sobresaliente y notable y en su clase ya te digo que hay de todas las nacionalidades...” (Madre, española, CEIP4).

Una de estas madres, comenta que esta idea de que los extranjeros pueden incidir en el aprendizaje de los españoles no es más que una excusa para liberar a los niños y a los propios padres de sus responsabilidades: “... y si los padres no se preocupan de saber qué pasa aquí dentro probablemente tengan opiniones, bueno... bar-

baridades, claro, y ¿a quién le echan la culpa?, pues al último que llega e igual su hijo es un soquete, porque el niño hace lo que quiere, no estudia, y él no se preocupa en saber qué hace el hijo” (Madre, española, CEIP3).

Son menos de un tercio de las madres entrevistadas las que piensan que sí hay influencia. En las entrevistas telefónicas, en dos casos las madres señalan que la presencia de estudiantes extranjeros beneficia el aprendizaje de sus hijos, en la medida que implica conocer otras culturas y países. Otros seis piensan que la presencia de estos alumnos puede retrasar el ritmo de aprendizaje de los demás. Esto se puede deber a razones académicas: los estudiantes extranjeros no conocen bien el idioma, o bien, tienen un nivel de conocimientos inferior al de los niños españoles; ambos elementos implican que “la clase tiene que parar y quien paga el pato pues eso, es la mayoría” (Madre, española, hija asiste a centro privado de pago). La dinámica sería más probable cuando hay muchos niños extranjeros en una misma aula y cuando su incorporación al colegio se efectúa durante el curso: “si hay 80% de extranjeros, que encima llegan de gotera durante el año, es casi imposible un proceso normal” (Madre, española, CEIP6).

Pero también puede deberse al comportamiento. Una estudiante que comparte aula con extranjeros señala que éstos pueden influir negativamente en el aprendizaje de sus compañeros cuando no se comportan adecuadamente en la sala de clases; en esos casos, no dejan estudiar a quienes quieren hacerlo. Y otro entrevistado vincula a los jóvenes extranjeros con la conformación de pandillas que disturban ocasionalmente a los ciudadanos al enfrentarse entre sí, por ejemplo “moros contra sudamericanos”.

Algunos entrevistados señalaron que esta realidad se da sólo en algunos colegios —no aquel al cual asisten sus hijos— mientras un par de ellos mencionó en forma explícita el CEIP1 como un caso ejemplar.

En las entrevistas personales, otras trece madres sí piensan que la presencia de alumnado extranjero puede incidir negativamente en el aprendizaje de sus compañeros. Seis de estas madres son españolas y las otras siete extranjeras, cinco tienen a sus hijos en el CEIP 1, cuatro en el CEIP2, dos en el CEIP 4 y una, respectivamente, en los CEIP 3 y 9. Los motivos son los que ya conocemos, principalmente el desconocimiento de la lengua, que ralentiza el ritmo de la clase, y más aún cuando los niños extranjeros se concentran en algunas aulas o colegios. Una de estas madres, cuyos hijos son alumnos del CEIP 2 refrenda esta opinión a través de la comparación que hace entre el nivel de conocimientos que han adquirido sus hijos y niños que asisten a otros centros con una proporción menor de estudiantes extranjeros como el 9 o 10: “es que los de las diferencias de nivel tan intensas no es normal”. En los casos de madres miembros del APA, esta opinión se ve respaldada por los análisis y reflexiones que frecuentemente oyen del profesorado en sus centros.

### **6.3.9.3. Satisfacción y cambio de centro**

La inmensa mayoría de los entrevistados (64) señala que no tiene *intención de cambiar de centro* debido a la presencia o concentración de alumnado extranjero. Lo mismo ocurre al sondear si esta es una preocupación para otros padres y madres en la ciudad. Únicamente una madre mencionada anteriormente (cuya hija asiste a un centro otra ciudad) plantea que muchas personas que ella conoce cambiarían gustosas a sus hijos desde

un colegio público a uno privado y que lo que los retiene es el costo económico de esta enseñanza.

Cuatro entrevistadas, en cambio, se plantean o han intentado cambiar a sus hijos de centro por la influencia que podrían ejercer en ellos los estudiantes extranjeros; en los cuatro casos los niños asisten a los CEIP 1 o 2, que como sabemos son los que cuentan con las mayores proporciones de extranjeros dentro de la ciudad, y de los que proceden 15 y 5 entrevistas, respectivamente.

Dos madres, una española y otra argentina, cuyos hijos asisten al CEIP1, desean cambiar a sus hijos de centro y, de hecho, ya lo han intentado. La razón para ello es que a éste asisten niños gitanos, y además, muchos extranjeros. Comentan que estos alumnos se incorporan en cualquier época del año y, especialmente cuando desconocen el castellano, la maestra debe dedicarles tiempo y enseñarles a ellos de forma particular, lo que hace que el resto de la clase se retrase únicamente por ese alumno nuevo. Asimismo, observan que en un mismo curso hay niños con diferentes niveles de conocimiento de manera que mientras unos saben leer, otros no conocen ni siquiera las vocales. Todos estos elementos perjudicarían a los niños que llevan más adelante.

Otra madre, cuyo hijo asiste al CEIP2, ya intentó cambiarlo de centro por las razones mencionadas. En efecto, hace un tiempo quiso cambiar a su hijo al CDP, no obstante ante esta posibilidad el niño reaccionó mal en términos psicológicos (angustia, enuresis) y su madre decidió dar marcha atrás, manteniéndolo en su colegio de siempre. Actualmente no tiene ninguna intención de cambiarlo, pero sí se plantea esta posibilidad con su

hija pequeña, que está cursando el primer año de educación infantil.

Finalmente, se entrevistó a una abuela colombiana que observaba un cambio negativo en la conducta de sus nietas desde su ingreso en el CEIP2; la familia estaba evaluando la posibilidad de cambiar a las niñas de centro para evitar influencias negativas. No tenía muy claro si esto llegaría a concretarse, porque era necesario definir si se quedarían o no en la ciudad.

En los demás casos, aún cuando se piense que los extranjeros inciden en el aprendizaje de sus compañeros y se envíe a los hijos a un centro con una alta proporción de ellos, las madres no se plantean efectuar un cambio de colegio.

En particular, tres madres (dos argentinas y una española) cuyos hijos asisten al CEIP 1 no creen que en las condiciones actuales sus hijos se vean afectados por sus compañeros extranjeros, porque constatan que van aprendiendo contenidos y adquiriendo habilidades, de manera que su desarrollo escolar no se ha visto afectado; asimismo observan que sus hijos se esfuerzan y estudian. En ese sentido, se destaca la idea de que —al final de cuentas— en el aprendizaje es el propio niño quien tiene un rol fundamental: “por más malo que sea el colegio donde vaya, si el niño estudia, tiene que salir adelante, ahora si el niño no estudia, no le pueden echar la culpa al colegio” (Madre latinoamericana, APA, CEIP 1).

Otra madre entrevistada (española) cuyo hijo asiste al CEIP 2, tampoco está dispuesta a cambiarlo, aun cuando expresa opiniones bastante negativas sobre los alumnos extranjeros: su hijo está acostumbrado al colegio, tiene a sus amigos allí y aún cuando actualmente

el centro le queda incluso lejos de casa, las primeras son razones suficientes para desechar la idea de un cambio.

En cuanto a las madres cuyos hijos asisten a centros con menor proporción de extranjeros (CEIP 3,4, 9) y que piensan que en determinadas circunstancias este tipo de alumnado podría influir negativamente en el aprendizaje de los demás, no temen que aquello esté ocurriendo en el centro al cual asisten sus hijos, de manera que no se plantean efectuar un cambio de ninguna forma.

Otras dos madres también expresan el deseo de efectuar un cambio de centro, pero por razones totalmente diversas a la presencia de alumnado extranjero<sup>36</sup>.

#### 6.3.9.4. Propuestas políticas

El cuarto asunto suscitado en este momento de las entrevistas, tras la adaptación de los alumnos inmigrantes, su posible influencia en el aprendizaje y la influencia de esta influencia en la intención de cambiar de centro, son las soluciones que los entrevistados proponen para enfrentar las dificultades que implica la incorporación de estudiantes extranjeros. Como era de esperar, y ya sabemos por El Ejido, no es mucho lo que pueden

aprender de ellas las autoridades andaluzas. Algunos proponen la organización de clases separadas para extranjeros y españoles, con matices muy diversos. Por ejemplo, un padre propone que los niños extranjeros en su primer año de escolarización en España asistan a clases separadas porque esto permitiría proporcionarles una atención más personalizada y adecuada a sus necesidades. La ventaja de esta solución es que los extranjeros se integrarían mejor y más rápido, mientras los españoles no sufrirían retraso escolar. Otra madre también plantea la misma idea, pero más bien desde la perspectiva de que los extranjeros no influyan negativamente en el aprendizaje de los autóctonos. También, en línea con la LOE, otra entrevistada plantea que lo que se debería hacer es repartir a los estudiantes extranjeros de forma más equitativa entre los colegios, porque el hecho de que se concentren en ciertos centros incide negativamente en su proceso de adaptación e integración. Su razonamiento es: si un niño extranjero que desconoce el castellano llega a un colegio donde hay muchos niños españoles, va a aprender rápidamente el idioma, cosa que se va a dificultar bastante más si llega a un colegio donde gran parte de los estudiantes tampoco domina dicha lengua.

Resumiendo lo principal de este apartado. La creencia, o la opinión, de que los alumnos inmigrantes retrasan el desarrollo de las clases está extendida entre aproximadamente un tercio de los padres, pero no parece influir en la distribución de los alumnos entre los centros. Lo que ocurre es que la mayor parte de los padres que creen en el influjo negativo, no tienen hijos en centros donde los inmigrantes se concentren, y de los que sí los tienen, tienden a no creer que sus hijos se están viendo afectados y a valorar otros elementos antes de efectuar un cambio. Por último, los pocos que cambiarían de

---

36 El primer caso corresponde a una madre marroquí con más de veinte años en España, cuyo niño asiste al CEIP 4 que considera que la profesora *le ha cogido manía* a su hijo siendo esta la razón por la cual lo cambiaría. El otro caso corresponde a una madre argentina que desea un cambio de centro con el fin de facilitar su vida doméstica porque tiene a una hija escolarizada en el CEIP 10 y a otra en el CEIP 1; su aspiración es que ambas asistan al mismo colegio, no teniendo preferencia por ninguno de ellos en particular.

centro a sus hijos para evitar el efecto negativo de los extranjeros son extranjeros tanto como españoles.

### 6.3.10. Conciencia individual y representaciones colectivas

Concluimos antes de las entrevistas realizadas en El Ejido que al menos algunos entrevistados ofrecían visiones del fenómeno que estudiamos globales, coherentes y bastante similares a las de muchos estudios sociológicos. Según éstos, que llamamos sociodoxos, la concentración de inmigrantes en ciertos centros sería mucho más intensa de lo que cabría esperar a partir de las pautas residenciales y seguiría las pautas típicas de la segregación social y la formación de ghettos. Los alumnos nativos no sólo evitan a los extranjeros, sino que los excluyen de sus centros, recluyéndolos en centros ghetto. Más aún, cuando hablan desde fuera, de los otros, como observadores, los entrevistados plantean las cosas en términos más concretos que los usados por nosotros: así nos enteramos de que ‘la gente’ de El Ejido ve un determinado centro como ‘el colegio de los moros’.

Nada hacía pensar que Fuengirola fuese a ser distinta, y así ocurrió. Ya en las entrevistas telefónicas algunas madres entrevistadas señalaron que el CEIP 1 es evitado por las familias españolas (recuérdese que no encontramos a nadie que llevara a sus hijos al CEIP1 pese a la cercanía). Una lo explica tanto por la presencia masiva de alumnado extranjero como gitano; la actitud de las familias autóctonas se explicaría por su temor al retraso en el aprendizaje que podrían experimentar sus hijos porque, por una parte, los extranjeros desconocen el idioma y, por otra, los gitanos presentan un alto nivel de ausentismo. Otras dos madres coinciden en que

este centro tiende a ser evitado por las familias autóctonas, pero piensan que esto se debe exclusivamente a la presencia de niños gitanos que *viven en el gueto*, aludiendo con ello a ‘Las Viviendas’<sup>37</sup>. No se trataría ya de temor al retraso en el aprendizaje, sino que más bien se apunta al hecho de que estos niños provienen de un medio caracterizado por problemas de drogadicción y delincuencia, optando las familias por evitar cualquier contacto entre ellos y sus hijos.

Durante las entrevistas cara a cara también se recogieron opiniones en esta línea. Particularmente elaboradas son las de las tres entrevistadas cuyos hijos asisten al CEIP 1 y forman parte de su APA, según las cuales muchas familias españolas han sacado a sus hijos de allí o evitan a toda costa enviarlos a este colegio debido a la importante proporción de niños gitanos que allí se escolariza. Este fenómeno se explicaría porque se intenta evitar cualquier contacto y eventual conflicto con este colectivo, porque se sabe que cuando los niños gitanos se pelean, sus familias —en pleno— se terminan implicando:

“... porque claro, están los primos, queda todo en familia, se reúnen en el patio del recreo, “a éste se la vamos a dar”, lo marcan, y se la dan (...) son todos familia, el primo de éste, el primo del otro... y a la hora de amenazar, desde el más chiquito ya amenazan” (Madre latinoamericana, APA, CEIP 1).

37 De acuerdo a la información proporcionada por el profesor de interculturalidad del CEIP 3 y ex director del CEIP 1, Las Viviendas es un conjunto habitacional inaugurado a comienzos de los '90 en el cual se ubicó a población que hasta ese momento vivía en chabolas. Las viviendas fueron entregadas poco tiempo antes de que se inaugurara el CEIP1, de manera que comenzó su funcionamiento con cierto estigma.

“... es que yo he pasado por eso, yo he pasado por eso, a mi me cogieron dos madres en la calle, y yo me vi sola completamente, imagínate, extranjera, sola, me vi en la calle... porque nuestros hijos se habían estado peleando” (Madre, latinoamericana, APA, CEIP1)

Estas madres plantean que la convivencia con familias gitanas es bastante difícil. Comentan que tanto los niños como las familias de esta etnia tienden a relacionarse con la escuela ignorando las normas que se aplican a los demás:

“...o sea tu tienes prohibida la entrada al colegio hasta que después que los niños entren al curso. Una vez que los niños entraron al curso, los padres pueden entrar a secretaría de nueve a nueve y media a hablar el tema que tu quieras con la persona que está en secretaría. Al patio no pueden entrar los padres, la tienen prohibida la entrada. Y tu ves que la persona gitana entra al patio, a dejarle el bocadillo, llegan a la hora que quieren, llegan tarde... Y más vale que... o sea, hay ciertas normas en el colegio que se tienen que respetar; los gitanos no las respetan y lamentablemente la tutoría, el director, no puede hacer nada” (Madre, latinoamericana, APA, CEIP 1).

En este sentido, una de las madres destaca el alto nivel de ausentismo que presentan los alumnos gitanos que no asisten al colegio por motivos que a su parecer son injustificados, como la lluvia o ayudar en la venta del mercadillo (este tema ha sido abordado por otros autores, como Río y Benitez, 2009). El hecho de que los niños falten a clases, se traduciría en un retraso para sus compañeros:

“... cuando faltan esos diez gitanos, ya se atrasa la clase, porque la maestra no puede adelantar, cosa que en nuestro país no se hace, faltaste, pedí la tarea a tu compañero, pero yo sigo con mi tema” (Madre, latinoamericana, APA, CEIP 1).

Se concluye que no es mucho lo que el colegio puede hacer por solucionar las tensiones con este colectivo; se han explorado diversas alternativas, pero no han dado resultado. De esta forma, madres y profesores del centro parecen haber asumido una actitud de resignación:

“... esa gente es preferible tenerla de amiga y no de enemiga... lamentablemente es así, no te queda otra” (Madre, latinoamericana, APA, CEIP1).

“... incluso con los profesores, dicen estamos atados de manos, no podemos hacer nada, ni la policía entra ahí, para que te hagás una idea. Hay uno que es el que manda y todo hacen lo que dice él” (Madre, latinoamericana, APA, CEIP 1).

Las madres miembros del APA del CEIP 3, refrendan el hecho de que el CEIP 1 no es visto con buenos ojos por las familias del sector, debido a su importante proporción de alumnos de etnia gitana. Las hipótesis que surgen para explicar este rechazo son dos. La primera: las familias españolas prefieren evitar este colegio para sus hijos por el temor de verse involucradas en conflictos con familias gitanas:

“... porque ha habido peleas en la puerta y eso se ha escuchado en todo el barrio y se ha comentado, que se han pegado la madres en la puerta del colegio, porque los niños a lo mejor han discutido y las madres se han tirado los pelos” (Madre, española, APA, CEIP 3).

La segunda hipótesis es que se teme que los hijos cojan retraso pedagógico debido al alto nivel de ausentismo que tienen los niños gitanos. En opinión de estas entrevistadas, la actitud de las familias con este centro se explicaría exclusivamente por la presencia de alumnado gitano y no por su alta proporción de estudiantes extranjeros.

Por lo que se refiere al CEIP2, algunas entrevistadas informaron que muchos padres tienden a evitarlo debido a su alta proporción de alumnado extranjero y particularmente marroquí. En efecto, madres españolas, cuyos hijos asisten a este centro, plantean que éste se evita o se abandona principalmente por el temor de que los hijos cojan retraso en su proceso de aprendizaje. Junto a ello, el centro también contaría con otras desventajas: funciona en un edificio muy antiguo (de hecho, es el colegio más antiguo de la ciudad) y no cuenta con programas educativos que son atractivos para las familias como aquellos vinculados al aprendizaje de inglés o informática.

No es sólo, sin embargo, el temor al retraso pedagógico. Una madre del CEIP 9 respalda la idea de que los padres españoles evitan el CEIP 2 por ser el “el colegio de los moros”, enfatizando en las diferencias culturales existentes entre este colectivo y los autóctonos, más que en la influencia que los alumnos extranjeros podrían tener en el aprendizaje. Otras dos entrevistadas<sup>38</sup> plantean que los hábitos de higiene entre esta población no suelen ser muy estrictos, de manera que es común ver a niños con la ropa sucia, “los mocos colgando o con piojos”. Lo que perturba, más que la situación en sí misma, es la falta de preocupación que existiría por resolverla. Asimismo, en algunos casos se trataría a los niños como si fuesen mayores, de manera que no se les asegura un contexto completamente controlado y protegido; por ejemplo, las familias extranjeras dejan que los niños recorran distancias que en su opinión son demasiado largas para un niño de esa edad, o bien tar-

dan mucho tiempo en recogerlos una vez que salen de la escuela. También se observa que algunas familias no otorgan a la educación la importancia que darían los españoles de manera que, por ejemplo, los niños regresan de vacaciones de navidad a mediados de enero.

El discurso sobre las diferencias culturales se extiende a las diferencias en las pautas de crianza. Entre los marroquíes la madre no se constituye como una autoridad frente a sus hijos de manera que, por ejemplo, si los niños se comportan mal en el parque ellas no intervienen para corregir o regañar. Asimismo, resulta extraño que la autoridad únicamente se vea representada en los hombres y aún más en los hijos varones mayores. Por otra parte, los padres marroquíes recomendarían a sus hijos resolver los conflictos utilizando el proverbio “ojo por ojo, diente por diente”, no siendo el diálogo una alternativa válida en un contexto de agresión. Junto a ello se comenta que algunos niños extranjeros utilizan un lenguaje soez, que seguramente han aprendido en sus casas.

Finalmente también se constatan algunas dificultades entre los propios adultos. Las entrevistadas tienen la sensación de que las madres marroquíes no muestran —en general— ningún interés por integrarse o establecer vínculos con otras mujeres que no sean sus paisanas: conversan siempre entre ellas, en su lengua materna y muchas no comprenden el castellano. Por otra parte, si surge un problema entre un niño español y uno marroquí, y la madre del primero intenta conversar con la del segundo, quien frecuentemente reacciona de mala manera descalificando los comentarios o peticiones a través del argumento “eres racista”.

---

38 Tienen sus hijos en el CEIP 2. Los comentarios que efectúan hacen referencia especialmente a familias marroquíes, aunque también algunos podrían ser aplicables a latinoamericanos.

Las madres cuyos hijos asisten a los CEIP 1 y 2, son plenamente conscientes de que el colegio al cual envían a sus hijos no tiene buena fama entre los habitantes de la ciudad:

“... cuando yo digo que tengo a los niños en el CEIP 2, ¡uy!, se echan las manos a la cabeza” (Madre, española, APA, CEIP 2).

“Estamos catalogados desde el APA, hasta todo... el peor (...) ...tu hablas del CEIP 3, todo el mundo conoce el CEIP 3, le dices a un taxista “voy al CEIP 1” “¿dónde queda?...no lo ubico”, o sea, es como que fuéramos de otro planeta, parecemos extra terrestres” (Madre, latinoamericana, APA, CEIP 1).

Como contrapunto, en la ciudad también hay algunos centros de buena reputación. Uno de ellos, como acabamos de oír, es el CEIP3, el rival del CEIP1. Otro, como ya sabemos por los directores, es el CDP 11. Se trata de un colegio bastante antiguo, pequeño (sólo tiene una línea), ubicado en el centro de la ciudad. Su infraestructura no es más atractiva que la de otros y ocupa un terreno bastante acotado. La mayor ventaja que tendría este centro es que ofrece continuidad entre la educación primaria y secundaria, lo cual resulta atractivo para las familias porque en el momento de ir a un instituto con gente mucho mayor que ellos, suponen que sus hijos contarán con más herramientas para el discernimiento, al tener alrededor de 15 años. De acuerdo a lo que se comenta, el proceso de admisión en este centro reviste todos los años gran complejidad, porque recibe muchas más solicitudes de admisión que plazas disponibles, es necesario efectuar sorteos y en varias ocasiones ha habido denuncias de documentación falsa. De hecho, una de las entrevistadas comenta que actualmente se “investiga” una a una las solicitudes de admisión que recibe este centro.

### 6.3.11. Sintetizando lo aprendido en Fuengirola

En síntesis, hemos conseguido en Fuengirola visiones quizás menos completas que en El Ejido, pero puede que más concretas. En efecto, no hemos obtenido aquí ninguna información que pueda explicar la concentración de alumnos inmigrantes en el CEIP1 o en el CEIP2 más allá de la evitación de los nativos. Nadie nos ha hablado, como en El Ejido, de prácticas de expulsión o rechazo de inmigrantes por parte de ciertos centros. En cambio, cuando las madres hablaban de las otras madres sí que han dicho lo que quizás no les parecía adecuado decir de sí mismas, a saber, que lo que se evita no son los extranjeros o los inmigrantes, sino a ciertos grupos étnicos, en concreto magrebíes y sobre todo gitanos.

No hemos avanzado mucho, pues, en la cuestión de con qué versión quedarse, si con las que las entrevistadas dan de sí mismas o la que dan de las otras. Pero quizás sí hemos avanzado algo. Si bien nadie ha confesado haber evitado el CEIP1 por ser el de los gitanos o el CEIP2 por ser el de los marroquíes, sí que algunas madres de alumnos del CEIP1, españolas e inmigrantes por igual, nos han expuesto claramente sus problemas con las familias gitanas aunque mantengan a sus hijos en el centro y otras nos han dicho con no menos claridad que piensan en un cambio. Hay una clara coincidencia entre lo que se dice desde fuera y lo que se nos ha dicho desde dentro. Muy probablemente la clave de la mala fama y de la evitación del CEIP1 está la concentración de gitanos, algo que ningún entrevistado dice cuando habla de sí mismo, pero todos dicen y dan por consabido cuando hablan de los otros. No nos atreveríamos, sin embargo, a decir que la clave de la evitación del CEIP2

está realmente en la concentración de marroquíes, por la simple razón de que en el CEIP2 la evitación es poca: las plazas se cubren de sobra. En este caso, puede que la presencia de extranjeros explique solo su no muy elevado prestigio.



# 7. Conclusiones





# 7. Conclusiones

El Proyecto “La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro” se planteaba dos objetivos fundamentales:

1. Estudiar los resultados de la incorporación de estudiantes inmigrantes en los centros de enseñanza primaria de la Comunidad de Andalucía, y en especial su grado de concentración.
2. Estudiar el efecto de la concentración de alumnos inmigrantes en la elección de centro y sobre sí misma. En particular, se trataba de establecer la intensidad con que acontecen procesos de retroalimentación positiva basados en la atracción entre semejantes y repulsión entre distintos.

En el curso de la investigación, este segundo objetivo ha quedado dividido en partes:

- a. Determinar si la concentración supera la esperable de las pautas residenciales.
- b. Averiguar los criterios de elección de centro de las familias y en particular si la concentración de inmigrantes en los centros produce evitación o atracción.

c. Descubrir si la concentración de inmigrantes es un factor de insatisfacción y si llega a producir cambios de centro.

d. Estimar el grado en que las decisiones administrativas concentran a los alumnos inmigrantes en ciertos centros.

e. Reproducir las opiniones de los padres sobre los efectos de la concentración de inmigrantes en las escuelas, y en particular sobre el aprendizaje de los alumnos.

f. Indagar en las representaciones colectivas sobre el proceso de concentración.

Las conclusiones más importantes a que hemos llegado son las siguientes.

1. Sobre la distribución de inmigrantes entre los centros. La concentración de inmigrantes en las escuelas andaluzas es de las menores de España, como sería de esperar de la baja proporción de inmigrantes en esta comunidad. En la muestra del estudio PISA 2006, no se encuentra en Andalucía ningún centro con más del 20% de alumnos inmigrantes. Tras elegir las ciudades con más población extranjera, hemos encontrado algunos

centros con más del 50% de inmigrantes, dos de los cuales hemos estudiado en detalle.

2a. Sobre si la concentración supera la esperable de las pautas residenciales.

Los dos casos estudiados cumplían la condición de tener una concentración de inmigrantes mayor que su entorno urbano en un grado imposible de establecer por falta de datos, pero que hemos estimado entre el 10% y el 20%.

2b. Sobre los criterios de elección de centro.

Los criterios de elección de las familias que viven en la zona de influencia de los centros estudiados son los mismos establecidos por la investigación desde hace mucho tiempo: la cercanía en primer lugar, los servicios en segundo lugar y diversos indicadores de la calidad del centro (o su síntesis, la fama) en tercer lugar.

La concentración de inmigrantes en los centros aparece mencionada *alguna* vez como criterio de elección. Como los otros criterios, es compartido por los padres nativos y por los inmigrantes, y produce siempre evitación.

En los casos estudiados, hemos estimado que la evitación de los centros donde se concentran inmigrantes podría disminuir como mucho en un 7% sus alumnos nativos.

2c. Sobre la huida de los centros con concentración de inmigrantes.

La satisfacción de los padres con los centros actuales de sus hijos es alta, y una vez adaptado el niño al centro les cuesta mucho tomar la decisión de cambiarlo.

Los pocos cambios de centro observados se han debido casi todos a cambios de residencia y los demás a falta de adaptación de los alumnos a los centros. La 'huída' de los centros con muchos inmigrantes es excepcional y, además, la protagonizan nativos e inmigrantes por igual.

2d. El principal generador de concentración de inmigrantes que hemos encontrado es la asignación administrativa de los alumnos que no llegan al tiempo del proceso de admisión regular. Al ser su movilidad muy alta, los inmigrantes están mucho más expuestos que los nativos a verse derivados a los centros con plazas libres.

2e. La mayor parte de los entrevistados, tanto nativos como inmigrantes, piensan que los alumnos inmigrantes están bien adaptados a los centros, y no creen que influyan negativamente sobre las escuelas. Aproximadamente un tercio, sin embargo, piensan que cuando son muchos entorpecen el avance de la clase, sobre todo porque tienen que aprender español, pero también porque dañan la disciplina de los centros. Sin embargo, estas creencias apenas influyen en los comportamientos, pues muy pocos padres ven que estos efectos negativos afecten en concreto a sus hijos.

2f. Sobre las representaciones colectivas respecto al proceso de concentración.

Algunos entrevistados, en particular los que tienen responsabilidades institucionales, dicen haber observado que los inmigrantes se atraen entre ellos y que los nativos los expulsan de ciertos centros, fenómenos que nosotros no hemos detectado. No sabemos decir en qué medida nuestros entrevistados han observado algo real o se trata de un fenómeno de congruencia cognitiva.

Otros entrevistados interpretan directamente nuestros dos casos de concentración de inmigrantes en términos étnicos: quienes se concentran, tanto por evitación de los nativos como por atracción entre ellos mismos, serían marroquíes en un caso y gitanos en el otro caso. Es muy probable que esta observación se corresponda con un comportamiento real que nuestros entrevistados se resisten a atribuirse a sí mismos.

2, en conjunto: Sobre el efecto de la concentración de alumnos inmigrantes en la elección de centro y sobre sí misma.

En ninguno de los dos casos de concentración estudiados podemos concluir que se haya dado un proceso de retroalimentación positiva conducente a la segregación. De lo que los entrevistados dicen sobre sí mismos cabe inferir que faltan tanto la atracción entre inmigrantes como la repulsión con los nativos. Es verdad que cuando los entrevistados hablan sobre los demás estas carencias en el círculo causal quedan cubiertas, pero nos inclinamos a pensar que más por consonancia cognitiva que por observación.

Si se dieran algunos atisbos de esta causalidad segregadora no se darían entre nativos e inmigrantes, sino entre grupos étnicos como gitanos y marroquíes y todos los demás.

Algunas implicaciones de estos hallazgos para la práctica y la política podrían formularse como sigue.

1. Se deba a lo que se daba, la poca presencia de inmigrantes en los centros privados —que en Andalucía atienden a más o menos un 10% de los alumnos— no explica la concentración de inmigrantes en algunos, ra-

ros, centros públicos. El desequilibrio en la distribución de los inmigrantes no se da entre la escuela privada y la pública, sino entre centros vecinos que suelen ser todos públicos.

2. La concentración de inmigrantes en unos pocos centros públicos no puede explicar ningún deterioro ni decadencia de la escuela pública, ni tampoco cambios apreciables en la composición de su alumnado, caso de que realmente se diera alguno de estos fenómenos. Aún cuando todos los alumnos nativos evitaran o abandonaran los centros con inmigrantes y buscaran refugio en la escuela privada, el fenómeno sería tan minoritario que apenas afectaría al conjunto de la escuela pública.

3. No podemos decir que las prácticas actuales —políticas, organizativas y pedagógicas— estén teniendo éxito, pero sí podemos decir que no están fracasando. Nuestro trabajo de campo permite afirmar que los conflictos son casi inexistentes y la satisfacción con las escuelas es alta incluso en los lugares donde los inmigrantes están más concentrados. Puede que sin las medidas para la integración de los inmigrantes el resultado fuera el mismo, pero por si acaso no parece prudente hacer el experimento.

4. El único factor que parece producir concentraciones de inmigrantes que exceden las esperables de las pautas residenciales son las disfunciones del proceso de admisión. En concreto, quienes buscan escuela con el curso empezado, caso muy frecuente entre los inmigrantes por su mayor movilidad, son asignados a los centros que por cualquier motivo —rara vez por su calidad— tienen plazas libres. La LOE, al eliminar la rigidez en el límite de alumnos por aula, permite a un tiempo mitigar este efecto perverso de las normas de admisión

y que los alumnos encuentren plaza cerca de sus domicilios y junto con sus hermanos, como los padres ante todo desean.

5. Todo parece indicar que, aunque minoritarias y poco intensas, hay actitudes racistas latentes que, no atreviéndose a manifestarse abiertamente por su fuerte indeseabilidad social, buscan otras legitimaciones para sus comportamientos. La idea de que los inmigrantes retrasan el ritmo de la clase funciona a menudo como una de esas legitimaciones. Quienes desde dentro del sistema educativo, y contra la percepción espontánea de la mayor parte de los padres, magnifican los problemas que los inmigrantes originan a las escuelas deberían ser conscientes de que pueden estar provocando con sus gritos las dinámicas de segregación que presumen de querer evitar y que, por ahora, parecen existir sobre todo en su imaginación.

# Referencias





# Referencias

Aja, Eliseo (1999) "La regulación de la educación de los inmigrantes" en Aja, Eliseo y cols. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: La Caixa.

Aja, Eliseo y Joaquín Arango (eds.) (2006) *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004)*. Barcelona: Fundación CIDOB.

Aparicio, Rosa y Sonia Veredas (2003) *Red de menores escolarizados en Andalucía*. Universidad Pontificia Comillas-Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales [en línea]. [http://www.aula-intercultural.org/article.php3?id\\_article=361](http://www.aula-intercultural.org/article.php3?id_article=361)

Ball, Stephen (1993) "Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA". *British Journal of Sociology of Education*, 14(1): 3-19.

Bast, Joseph L., y Herbert J. Walberg (2004) "Can parents choose the best schools for their children?". *Economics of Education Review*, 23(4): 431-440.

Benito, Ricardo e Isaac González. "Desigualtat en l'accés escolar: una anàlisi dels processos de segregació escolar a Catalunya" Resumen Ejecutivo [en línea]. <http://www.diba.es/educacio/observatori/resum2.asp?css=2>

Bonal, Xavier y Jorge Calero (2004) "La financiación de la educación en España" en Vincenc Navarro *El Estado de Bienestar en España*. Madrid: Tecnos. 183-207.

Bourdieu, Pierre (1979) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus, 1984.

Brown, Frank (2006) "School Choice and Educational Equity under No Child Left Behind in the post-Brown Era". *Advances in Educational Administration*, 9:37-60.

Calero, Jorge y Xavier Bonal (1999) *Política educativa y gasto público en educación : aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona : Pomares Corredor, D.L.

Calero, Jorge y Sebastián Waisgrais (2009) "Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes: identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y

de los peer effects". Comunicación presentada al XVI Encuentro de Economía Pública. Granada.

Campbell, Donald T. y Julian C. Stanley (1980) *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Carabaña, Julio (2004)a "La inmigración y la escuela". *Economistas*, 99: 62-73.

Carabaña, Julio (2004)b "Natalidad, inmigración y enseñanza". *Información Comercial Española*, 815: 81-105.

Carabaña, Julio. (2006) a "Una nueva ley de educación. De males inexistentes y remedios ineficaces". *Claves de Razón Práctica*, 159: 26-35.

Carabaña, Julio (2006)b "El progreso interclasista de la escuela pública. Argumentos para un debate razonado sobre la distribución del alumnado en el sistema educativo español". *Panorama Social*, 3: 7-26.

Carabaña, Julio (2008) "El impacto de la inmigración en el sistema educativo español", Real Instituto Elcano. ARI 63. [en línea]. [http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/elcano/elcano\\_es/zonas\\_es/demografia+y+poblacion/ari63-2008](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/demografia+y+poblacion/ari63-2008)

Carrasco, Silvia (et al.) (2004) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Serie Sociedad y Educación. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Cebolla Boado, Héctor (2007) "La concentración de inmigrantes en las escuelas británicas: un análisis de la elección de centros". *REIS*, 118, 97-121.

Cebolla, Héctor (2009) "La concentración de inmigrantes en las escuelas españolas", en ARI, 7. Real Instituto Elcano. [en línea]. [http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/elcano/elcano\\_es/zonas\\_es/demografia+y+poblacion/ari7-2009](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/demografia+y+poblacion/ari7-2009)

CIS. Barómetros Junio 2002, Mayo, 2003 y Noviembre 2005 [en línea]. [http://www.cis.es/cis/opencms/ES/2\\_barometros/](http://www.cis.es/cis/opencms/ES/2_barometros/)

CIS – IMOP (2009) *Imagen social de la Educación en España*. Presentación inédita de resultados.

Colectivo IOÉ (1996) *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE.

Colectivo IOÉ (2003) *La escolarización de hijas de Familias inmigrantes* Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.

Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2008) "Por la Escuela Pública y análisis de la educación en la Comunidad de Madrid" (Documento para debate) [en línea]. <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/Articulos%20escuela%20publica.htm>

De la Fuente Fernández, Rosa (2008) "Social and spatial inequality and education policies in Madrid: can we talk about educational segregation?". ECPR-Workshop 2008, draft.

Defensor del Pueblo (2003) *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y Estudio empírico. Volumen II*. Madrid [en línea]. <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>

Elster, Jon (1989), *Juicios salomónicos*, Gedisa, Barcelona, 1991.

Equipo EDIS (1984) "Encuesta a padres sobre elección de centro". *Revista de Educación*, Septiembre-Diciembre, 1984. Ministerio de Educación y Ciencia.

Essomba, M. (2007) "Alumnado de familia extranjera e igualdad de oportunidades en educación. El complejo laberinto hacia la equidad", en Miguel Ángel Alegre y Joan Subirats (ed.) *Educación e Inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas CIS.

Feito, Rafael (2002) *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI.

Fernández Enguita, Mariano. (2003) "La segunda generación ya está aquí" en *Papeles de Economía Española*, 98: 238-261.

Fernández Enguita, Mariano. (2008). "Escuela Pública y privada en España: la segregación rAPAnte", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (2): 42-69.

Fernández Esquinas, Manuel y Pérez Yruela, Manuel (1999), *Las familias andaluzas ante la educación*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Fundación BBVA. Serie Población. La población de Málaga. Número 19.

Fundación BBVA. Serie Población. La población de Almería. Número 13.

Fundación Pfizer (2008) "Estudio sobre la Inmigración y el Sistema Educativo Español" [en línea]. [http://www.fundacionpfizer.org/compromiso\\_social/foro\\_debate\\_social\\_inmigracion\\_salud.html](http://www.fundacionpfizer.org/compromiso_social/foro_debate_social_inmigracion_salud.html)

García Castaño, Francisco, María Rubio y Oufa Bouachra (2008) "Población inmigrante y escuela en España: Un Balance de Investigación", en *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 345: 23-60.

García Fernández, José Antonio e Isidro Moreno (2002) *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid.

Gibson, Margaret A. y Carrasco, Silvia, (s/f) "The Education of Immigrant Youth: Some Lessons from the USA and Spain". Draft.

González, Carmen y Berta Álvarez-Miranda (2005) "Inmigrantes en el barrio. Un estudio cualitativo de opinión pública" Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Hawley, A. (1962) *Ecología humana*. Tecnos: Madrid.

Lamo de Espinosa, Emilio (1990) *La reflexividad en las Ciencias Sociales*. Madrid: CIS.

Madruga, Isabel. (2002) *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. Cuadernos de informa-

ción Sindical, Nº 33. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras.

Marchesi, Álvaro (2000) *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.

Martínez, Luz (et al.) (2001) *Inmigración y Escuela: de la educación intercultural a la educación para la ciudadanía. Una propuesta para el debate*. Madrid: FETE-UGT.

Ministerio de Educación. Datos Avance. Curso 2008-2009 [en línea]. <http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/avances/Curso08-09/avances.html>

Parsons, Talcott, (1951) *El sistema social*, Madrid, Revista de Occidente, 1966.

Pérez Díaz, Víctor, Juan Carlos Rodríguez y Leonardo Sánchez Ferrer (2001) *La familia española ante la educación de sus hijos*. Colección Estudios Sociales Nº 5. Barcelona: Fundación La Caixa.

Pérez Yruela, Manuel y Sebastián Rinken (2005) *La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC-Junta de Andalucía.

Ponce Solé, Juli, (2007) *Segregación escolar e inmigración. Contra los guettos escolares: derecho y políticas públicas urbanas*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Portes, Alejandro, Rosa Aparicio y William Haller (2009) "La segunda generación en Madrid: un estudio

longitudinal". ARI 67 [en línea]. [http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/elcano/elcano\\_es/zonas\\_es/demografia+y+poblacion/ari67-2009](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/demografia+y+poblacion/ari67-2009)

Río, Manuel y Jorge Benítez (2009) *Intervención socio-educativa y configuraciones familiares alejadas de la norma escolar. Un estudio sobre absentismo y otras desimplicaciones parentales en la escolaridad*. Centro de Estudios Andaluces [en línea]. <http://www.centrodeestudiosandaluces.es/index.php?mod=factoriaideas&cat=2&id=85&ida=0&idm=>

Sindic de Greuges (2008) *La segregació escolar a Catalunya*. Documento PDF [en línea]. <http://www.sindic.cat/ca/page.asp?id=53&ui=2245>

Siguán, Miguel. (1998) *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Valero, José (2002) *Inmigración y escuela. La escolarización en España de los hijos de inmigrantes africanos*. Alicante: Universidad de Alicante.

Van Zanten, Agnès (2001) *L'école de la peripherie. Scolarité et ségrégation en banlieu*. Paris: PUF.

Van Zanten, Agnès, (2004) "Education restructuring in France: Middle-class parents and educational policy in metropolitan contexts", en Linblad, S., y T. Popkewitz, *Educational restructuring: (RE) thinking the Problematics of Reform*. New York: New Age.

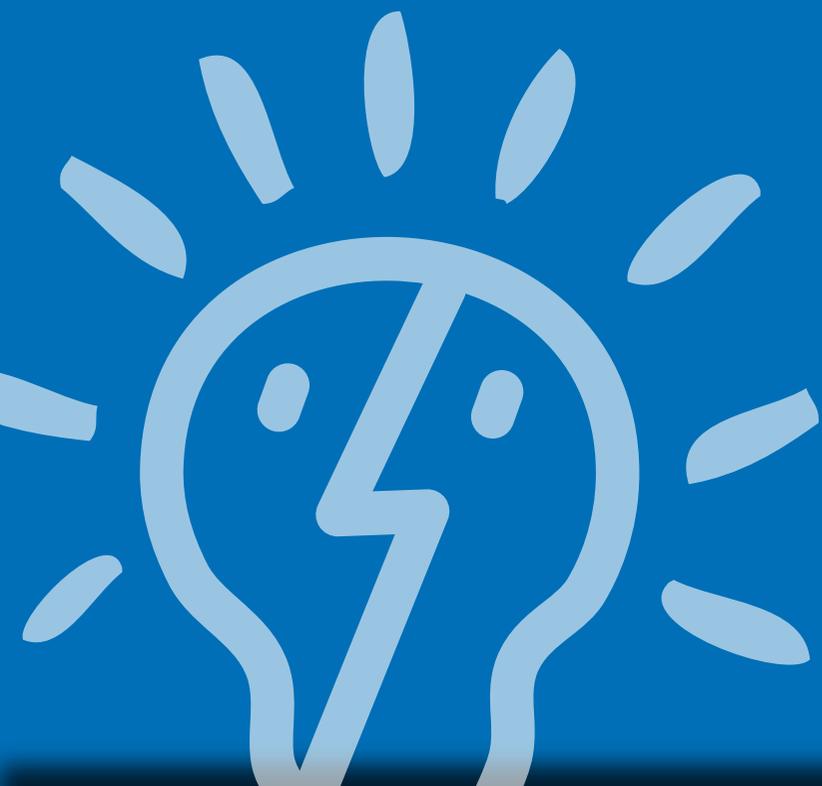
Veredas Muñoz, Sonia, (2006) "Sistema educativo e inmigración: ¿compensa la escuela?. *Circunstancias*. *Revista de Ciencias Sociales del IUIOG*, 4(1), [en línea].

[http://www.ortegaygasset.edu/contenidos.asp?id\\_d=326](http://www.ortegaygasset.edu/contenidos.asp?id_d=326)

Villamor, Patricia (2005) *La libertad de elección en educación: Análisis pedagógico de la situación nacional e internacional*. Memoria para optar al Título de Doctor. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Villarroya, Ana (2000) *La financiación de los centros concertados* Madrid: MEC-Secretaría General de Educación y Formación Profesional-Centro de Investigación y Documentación Educativa.

factoríadeideas  
Sociología  
IF013/09



Centro de Estudios Andaluces  
**CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA**