

Sevilla, 12 y 13 de noviembre de 2009

PONENCIA

# Alumnos extranjeros y elección del centro: El discurso de directores y madres en dos ciudades de Andalucía

Claudia Córdoba  
Universidad Complutense de Madrid



Centro de Estudios Andaluces  
CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA

# Alumnos extranjeros y elección de centro<sup>1</sup>: El discurso de directores y madres en dos ciudades de Andalucía

---

Claudia Córdoba Calquin  
Doctoranda  
Sección Departamental Sociología VI, Facultad de Educación.  
Universidad Complutense de Madrid

## 1- Introducción

La investigación sobre alumnado extranjero en España se ha centrado en diversos temas como la descripción y cuantificación del fenómeno, los programas de acogida implementados por los centros para esta población, la relación entre familias extranjeras y escuela, los resultados de estos estudiantes en el sistema o el aprendizaje de la lengua vehicular (Aparicio, 2001; García Castaño, Rubio y Bouchra, 2008). Todos ellos apuntan a temas o problemáticas que surgen una vez que los estudiantes extranjeros se han incorporado en el sistema escolar. Nuestro estudio se planteó un problema previo: analizar el funcionamiento de la política de libre elección de centro en el contexto de incorporación creciente de alumnado extranjero. El sentido del estudio fue conocer cómo se da el proceso de elección de centro entre familias extranjeras y estudiar los efectos que la llegada de este alumnado tiene en las elecciones que realizan las familias autóctonas.

A través de la investigación se desarrollaron entrevistas, tanto telefónicas como personales, con directores y profesores de interculturalidad, así como con madres españolas y extranjeras. El objetivo de esta comunicación es describir y analizar los discursos de nuestros entrevistados distinguiendo los dos planos en que se ubicaban sus respuestas. En un primer nivel sus discursos, versaban sobre sí mismos: los directores comentaban sobre la proporción de alumnado extranjero en su centro, cómo son acogidos por sus profesores y compañeros, cuáles son las reacciones que observan en las familias nativas, entre otros aspectos; asimismo, las madres entrevistadas nos informaban sobre sus criterios de elección, el efecto que piensan que podrían tener los alumnos extranjeros sobre sus hijos, su opinión sobre la concentración de este alumnado, etc. En un segundo nivel, los entrevistados también ofrecían información sobre los criterios, actitudes, comportamientos y motivaciones de *otros directores* y *otras madres*, elaborando una interpretación del mismo fenómeno que nosotros buscábamos explicar, comportándose en ese sentido como ‘sociólogos’ que, por no regirse por las reglas del método científico, asumiremos como ‘espontáneos’.

---

<sup>1</sup> La comunicación presenta parte de los resultados del estudio “La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro”, llevada a efecto gracias al apoyo del Centro de Estudios Andaluces entre los años 2008 y 2009. El estudio fue dirigido por Julio Carabaña, Catedrático, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

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 de las 'construcciones sociales de la realidad social'.

## 2. Antecedentes e Hipótesis

En la literatura se encuentra cierta coincidencia respecto de cómo se está produciendo la incorporación de alumnado extranjero y las reacciones que esto genera entre las familias españolas, habiéndose constituido una visión más o menos uniforme que a continuación ilustramos brevemente.

Muchos autores coinciden en plantear que las familias españolas, sobre todo las de clase media y alta, huyen de centros con proporciones importantes de estudiantes extranjeros, normalmente públicos, refugiándose preferentemente en colegios privados (Siguán, 1998; Essomba, 2007, Fernández Enguita, 2008; Benito y González, s/f) La evitación o huida se explica principalmente por el temor a que el ritmo o nivel de aprendizaje se vea disminuido por el efecto de 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 Rincken, 2005) Sánchez (2007) refrenda a través de análisis econométricos que las familias autóctonas prefieren centros educativos con menor proporción de alumnado extranjero, mientras las escuelas que aglutinan a esta población serían las menos demandadas.

Para eludir determinados centros las familias autóctonas utilizarían los medios permitidos por los reglamentos de admisión de alumnos, pero también otros irregulares, siendo el más frecuentes el empadronamiento con un domicilio que no corresponde con el real (Ponce, 2007; Fernández Enguita, 2008)

Por su parte, los colegios concertados - a pesar de las regulaciones vigentes – desplegarían mecanismos de selección de estudiantes, evitando escolarizar en sus aulas a ciertos colectivos, entre ellos los extranjeros (Colectivo IOÉ, 1996; Marchesi, 2000; Feito, 2002; Navarro, 2004; Brunet, Belzunegui y Pastor, 2005) Con este fin se recurriría a una serie de prácticas irregulares como negar la existencia de plazas o efectuar cobros por diversos conceptos (Calero y Bonal, 1999; Marchesi, 2000; Madruga, 2002) o se aprovecharían las oportunidades existentes dentro de los cauces legales, como la asignación de

puntaje por un criterio libremente fijado por el centro, a través del cual se beneficia a docentes, integrantes del APA o ex – alumnos (Villarroya, 2000; Feito, 2002)

De esta forma, se estaría acentuando cada vez más la segregación social en las escuelas: los centros privados y concertados acogerían 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 verían relegados a verdaderos guetos (Aja, 1999; Fernández Enguita, 2003; Colectivo IOÉ, 2003)

Como vemos, una parte importante de la literatura explica la concentración de extranjeros en determinados centros – siempre de titularidad pública - en función de dos elementos: el rechazo de los padres nativos a este colectivo y las trabas que para su escolarización ponen los centros privados.

No obstante, algunos trabajos presentan un punto de vista diverso. Por ejemplo, se ha destacado que la diferencia en la proporción de alumnado extranjero 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) Asimismo, algunos estudios ponen en cuestión la frecuencia con que se daría el fenómeno de huida de las familias españolas para evitar el contacto de sus hijos con extranjeros. 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. Estos hallazgos guardan relación con las mediciones de 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.

Este instrumento también muestra que los autóctonos no se enfrentan a “los extranjeros” como un conjunto homogéneo al que se rechaza uniformemente, sino que se establecen distinciones entre unos y otros en función de su procedencia. El marroquí es el colectivo extranjero menos apreciado: es el visto con menor simpatía, del que más se desconfía y uno a los cuales se otorgaría menos facilidades para instalarse en España (CIS, Junio 2002, Mayo 2003 Noviembre 2003) Pero según la misma fuente, existe un grupo étnico que resulta aún peor evaluado que cualquier colectivo extranjero: el gitano (CIS, Noviembre 2005)

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 de las familias españolas: 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) Por lo demás, los criterios y prácticas de elección de centro entre los inmigrantes mostrarían la misma diferenciación social que entre los nativos (Colectivo IOÉ, 2003; Portes, Aparicio y Haller, 2009) 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 la escolarización del alumnado extranjero también se ha destacado la importancia de otras variables como la red migratoria (Martínez et al., 2001; García Fernández y Moreno, 2002; Colectivo IOÉ, 2003) y la disponibilidad de plazas en diferentes centros (Madruga, 2002)

En la perspectiva de confirmar o refutar estos planteamientos nuestra investigación se propuso dos objetivos centrales. Por un lado, estudiar la incorporación de estudiantes inmigrantes en los centros de enseñanza primaria, en especial su grado de concentración y, en segundo término, analizar la interacción o influencia recíproca entre los procesos de elección de centro y la concentración de alumnos inmigrantes. Por tanto, nuestras preguntas de investigación fueron: ¿cómo funciona el proceso de elección de centro para los alumnos inmigrantes?, ¿se produce en igualdad de condiciones respecto de los nativos?, ¿que efectos tiene su llegada en la elección de las familias autóctonas?, ¿qué elementos explican que se produzcan fenómenos de concentración en algunos centros?

### **3. Descripción del Estudio**

El proyecto de investigación preveía un diseño muy simple en dos etapas. En la primera obtendríamos información sobre las ciudades y 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. Lamentablemente, la colaboración de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía no fue la que habíamos previsto y, en vez de acceder y utilizar la gran cantidad de datos que ya se encuentran recogidos y sistematizados por este organismo, debimos conformarnos con obtener un reflejo inexacto de éstos contando para ello sólo con los recursos que teníamos a la mano. Este inconveniente nos obligó a replantear el diseño original.

La propuesta de investigación establecía que el trabajo de campo sería desarrollado en dos Provincias de la Comunidad de Andalucía: Almería y Málaga. Esta elección se explica porque ambas concentran las mayores proporciones de estudiantes extranjeros en esta Comunidad<sup>2</sup>, así como por la predominancia de orígenes diferentes en cada una de ellas<sup>3</sup>.

Para definir las ciudades en las cuales sería apropiado efectuar la investigación se desarrolló una fase exploratoria que incluyó análisis de fuentes secundarias<sup>4</sup> y recolección de datos generales relativos a nuestro tema de estudio en 24 centros de ambas provincias. Tras esta etapa se identificaron tres ciudades, además de las capitales provinciales, como adecuadas para la realización del trabajo de campo porque cumplían con una serie de condiciones: presencia importante de extranjeros, suficientes centros (de distinta titularidad) como para observar dinámicas de elección, existencia de al menos un colegio que concentra a alumnado extranjero y que se supone está siendo abandonado por la población española por este motivo.

En la primera etapa de del trabajo de campo interesaba conocer cómo se distribuyen los estudiantes extranjeros entre los distintos centros de la ciudad, cómo se ha dado su proceso de incorporación, cuál es la reacción que han mostrado las familias españolas en relación a ello y qué elementos permiten explicar la concentración de alumnado extranjero en ciertos centros. En esta fase se efectuaron 43 entrevistas con Directores, Jefes de estudio o profesores de interculturalidad de centros públicos y concertados en las cinco ciudades previamente escogidas. El cuadro 1 ofrece información más detallada al respecto.

---

<sup>2</sup> 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)

<sup>3</sup> 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)

<sup>4</sup> Se revisaron datos publicados por el padrón municipal, el Instituto de Estadística de Andalucía, la Consejería de Educación de dicha Comunidad y los Ayuntamientos respectivos.

**Cuadro 1**  
**Número de entrevistas con**  
**Directores, Jefes de Estudio o Profesores de Interculturalidad**  
**1º etapa del trabajo de campo**

<i>Ciudad</i>	<i>Titularidad de los centros</i>	
	<i>Públicos</i>	<i>Privados</i>
Almería capital (AC)	4	5
CA1	8	1
CA2	6	1
Málaga capital (MC)	6	3
CM1	9	0
Total	33	10

En la segunda fase del trabajo de campo interesaba recabar información desde las familias españolas y extranjeras, optando por realizar un estudio de caso en 2 de las 5 ciudades consideradas en la primera etapa. Una de estas ciudades se ubica en la Provincia de Almería (CA1) y la otra en Málaga (CM1). En esta segunda etapa del trabajo de campo se realizaron entrevistas personales y telefónicas, principalmente con madres.

Para la realización de entrevistas telefónicas se consideró al centro que – se supone – es evitado por la población española, identificando sus calles aledañas y buscando números telefónicos que coincidieran con éstas (sirviéndonos para ello de las Páginas Blancas); posteriormente se procedió a llamar, intentando ubicar hogares donde hubiese niños en edad escolar.

Se efectuaron 48 entrevistas telefónicas, la mayoría en CA1 (30)<sup>5</sup>. Lo más habitual fue contactar a españoles (41); sólo en 7 ocasiones la llamada fue respondida por un extranjero, asimismo, quien solía contestar nuestras preguntas era la madre del o los niños del hogar.

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.

<sup>5</sup> En CM2 dicha labor resultó ser bastante más ardua y dificultosa, debido a una mayor proporción de personas que directamente colgaban o daban excusas para atender la llamada. Asimismo, resultó ser mayor la proporción de personas que teniendo hijos en edad escolar se negaron a efectuar la entrevista, o bien solicitaban su realización en otro momento que finalmente nunca se concretaba.

Para llevarlas a cabo se solicitó a los directores de 5 centros de ambas ciudades ponernos en contacto con miembros de la Asociación de Padres o del Consejo Escolar, así como con madres o padres sin cargos institucionales. Algunas entrevistas se efectuaron de forma individual y otras en grupo, en dependencias de los centros o fuera de ellos y con una duración diferente en función de la disponibilidad de los informantes. Esta variedad se relaciona fundamentalmente con la respuesta que tuvo nuestra petición en los centros. En algunos casos, los directores convocaron directamente a las madres desarrollándose entrevistas grupales en dependencias de éstos; se efectuaron 4 entrevistas de este tipo con una duración aproximada de 30 minutos, participando en ellas 15 personas en total. En otros 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. Por esta vía se entrevistó a 16 madres, efectuando con ellas una conversación individual cuya duración fue de alrededor de una hora. Asimismo, 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 (44 personas) sosteniendo con ellas una charla de algunos minutos. Se tomó contacto con 75 personas de ambas ciudades (25 den CA1 y 50 en CM2). Las entrevistadas eran preferentemente las madres de niños escolarizados en los centros escogidos (72 casos). La mayoría de ellas tenía nacionalidad española (42), mientras las demás eran extranjeras (33).

En síntesis, tanto a través de vía telefónica como personal, se entrevistó a 142 personas, 102 de ellas de origen español y 40 extranjeras<sup>6</sup>.

**Tabla 2**  
**Síntesis de entrevistas telefónicas y personales**  
**a madres españolas y extranjeras**  
**2º etapa del trabajo de campo**

Ciudad	Tipo de entrevista	Española	Extranjera	Total
CA1	Telefónica	46	3	49
	Personal	17	8	25
CM1	Telefónica	14	4	18
	Personal	25	25	50
		<b>102</b>	<b>40</b>	<b>142</b>

<sup>6</sup> Sus nacionalidades son: argentina (14), marroquí (11), británica (3), holandesa (2), cubana (2), colombiana (2), rumana (2), búlgara (2), venezolana (1) y desconocida (1)



## 4. Los hallazgos

### 4.1. La visión de directores y profesores

Para dar cuenta de la información recabada con directores y profesores distinguiremos dos planos. En primera instancia se apunta a la visión que tienen sobre lo que ocurre en su propio centro, mientras en segundo término se hace referencia a las opiniones o hipótesis que elaboran, en general, sobre el tema de estudio.

#### 4.1.1. Los directores o profesores y sus centros

Al consultar a los directores de colegios públicos sobre la presencia de alumnado extranjero en sus centros, una gran mayoría señala que efectivamente en éstos hay niños extranjeros, que su presencia es cada vez más notoria y que sus orígenes suelen ser muy heterogéneos, aunque se reconoce la prevalencia de ciertos colectivos (marroquí o rumano, por ejemplo) Junto a ello saben que en sus ciudades existen *algunos centros de titularidad pública* que concentran alumnado extranjero.

Se destaca que la convivencia entre niños autóctonos y extranjeros se estaría dando en ausencia de conflictos de gravedad, observación también realizada por otros estudios a nivel de enseñanza primaria (Brunet, Belzunegui y Pastor, 2004) De hecho, nuestros entrevistados señalan que en muchas ocasiones los niños ni siquiera son conscientes de que algunos de sus compañeros no han vivido o nacido en España. En este sentido también se apunta a que en estas ciudades desde hace mucho tiempo *“hay inmigración”* de manera que la población ya se encuentra bastante acostumbrada a compartir espacios con personas de otros países: *“Ni se lo plantean... los que son extranjeros son uno más y ni se enteran que vienen de aquí o de otros sitios, además desde hace mucho tiempo que están viniendo niños extranjeros, así que ya están acostumbrados”* (Profesora interculturalidad, centro público, Almería capital)

Junto a ello y de forma bastante compartida, se percibe que la llegada de alumnos extranjeros no está generando ninguna reacción en particular por parte ni de las familias autóctonas, ni de sus hijos. Es decir, los entrevistados no observan que las familias españolas resientan la llegada de alumnos extranjeros, ni que estén *“abandonando”* sus centros por este motivo. Sólo en 6 centros (de un total de 43), que concentran alumnado extranjero, los directores apuntaron a que *posiblemente* algunas familias lo evitaban o sacaban a sus hijos de allí precisamente por esta razón.



#### 4.1.2. Los directores y profesores como “sociólogos espontáneos”

Los directores no sólo dieron cuenta de lo que observan en sus centros y las familias que escolarizan allí a sus hijos, también asumieron una posición de “meta observadores” informándonos sobre lo que ocurre en otros centros y las reacciones que tienen otras familias en relación a la llegada de alumnos extranjeros. Sus reflexiones de segundo nivel buscaban explicar las diferencias que se evidencian en la proporción de este tipo de alumnado entre unos centros y otros: ¿por qué en algunos se concentran niños extranjeros?, ¿por qué en otros casi no los hay? A continuación se sistematizan sus hipótesis ordenándolas según la importancia que los entrevistados parecían atribuirles.

En primer lugar aparecía la explicación ecológica: la población que asiste a un centro 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 varios casos se señala que las escuelas que suelen concentrar a alumnado extranjero se ubican en los sectores más antiguos de la ciudad, que han sido paulatinamente abandonados por las familias autóctonas para trasladarse a viviendas y barrios más modernos.

En segundo lugar se apunta a la atracción o tendencia al agrupamiento. Las familias inmigrantes optarían por aquellos centros a los cuales asisten otros niños de su misma nacionalidad: *“Es lógico, si yo me fuese a Alemania, buscaría un centro donde mi hijo estuviese bien, te vienes a un país donde encima no se entiende con nadie, por lo menos que esté con otros como él ¿no?”* (Director, centro público, CA2) ; *“todos tendemos a arroparnos con aquellos que son conocidos.... que te pueden echar una mano”* (Profesora de interculturalidad, centro público, CM1)

Junto a ello, 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: *“Alquilan viviendas juntos, se pasan datos sobre cómo arreglar los papeles, cómo buscarse la vida, dónde conseguir trabajo y también dónde escolarizar a los niños”* (Director, centro público, CM2); *“en esto se produce un efecto llamada entre compatriotas, las mismas familias extranjeras si ven que las cosas van bien para un niño en un colegio, intentan arreglarlo y ponerlos en el mismo colegio”* (Director, centro público, Almería capital)

El abandono que de ciertos centros hacen las familias españolas, una de las hipótesis predilectas de la literatura, es mencionada por nuestros directores en tercer lugar. Asimismo, 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.

Algunos señalaron que los autóctonos evitan los centros con alta proporción de extranjeros 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, centro público, CM1); *“en una clase donde hay 50% de alumnos extranjeros, te baja el nivel del aula”*. (Profesora de interculturalidad, centro público, CM1)

Desde una cuarta hipótesis se alude a que las familias extranjeras elegirían 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 hijos.

Finalmente, se plantea que algunos centros – que concentran estudiantes extranjeros – fueron pioneros en la acogida de este tipo de alumnado, adquiriendo de esa forma una cierta identidad que les hace más “cercaños” a esta población: *“cuando empezó la inmigración... en esta zona tenemos dos colegios, el (X) y éste, y el (X) empezó con experiencias de integración y a raíz de ahí todas las demandas van a ese colegio”* (Director, centro público, CA1)

Los entrevistados también ofrecen explicaciones para dar cuenta de por qué los estudiantes *extranjeros no asisten a ciertas escuelas*. En la gran mayoría de los casos, se asume o sobre entiende que la ausencia de este alumnado ocurre exclusivamente en escuelas concertadas, como si no hubiese centros públicos con escasa proporción de alumnado extranjero. La tendencia es explicada por la selección de alumnos que de manera más o menos velada efectuarían 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, centro público, CA1) Asimismo se apunta a prácticas orientadas a impedir o dificultar el ingreso de estudiantes extranjeros a través – por ejemplo- del pago de las actividades complementarias o el uso de uniforme, así como acciones de rechazo directo: *“porque las concertadas son así, una niña que está en este colegio fue allí a pedir plaza y le dijeron que ese no era un colegio para extranjeros”* (Director, centro público, CA1) De esta forma, los directores – al igual que la literatura – destacan el rechazo que algunos centros ejercen sobre el alumnado extranjero, lo que les permite eludir su escolarización.

Los directores de centros concertados, en que la proporción de alumnado extranjero solía ser muy inferior en comparación a la de los públicos, apuntaron a diferentes razones para explicar esta tendencia, destacando que, en cualquier caso, cumplen rigurosamente con las regulaciones vigentes en cuanto a

admisión de estudiantes. En opinión de algunos, las familias extranjeras se autoexcluirían de estos colegios (ni siquiera presentarían solicitudes de admisión allí) por percibirlo fuera de sus posibilidades: *“Tal vez por la fama del colegio piensan que no tienen acceso a él, lo ven con muy buena imagen, más de élite”* (Director, centro concertado, Almería capital), mientras en otros se apunta a que las familias de religión musulmana evitan los centros confesionales católicos. 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: *“lo que termina ocurriendo es que entra los hermanos de los que ya están”* (Directora, centro concertado, Almería capital)

## **4.2. La visión de las madres españolas**

Tal como en el caso de los directores distinguiremos entre la información proporcionada por las madres españolas en cuanto a sí mismas y sus opiniones o percepciones sobre las “otras madres”, las “otras familias” o “la gente” en general. En un primer momento se expone lo que las entrevistadas informaron en torno a tres temas: qué criterios utilizaron para escoger centro, cómo perciben la incorporación de alumnado extranjero, si se plantean un cambio y las razones de ello. En un segundo momento se relata lo que observan en sus ciudades o barrios con la llegada de alumnado extranjero a los centros de enseñanza primaria.

### **4.2.1. Las madres españolas y sus hijos**

#### *a. Influencia del alumnado extranjero en la elección de centro*

En relación a los criterios utilizados para la elección de centro, la cercanía entre éste y el hogar aparece como el más frecuentemente mencionado por las madres españolas: 55<sup>7</sup> entrevistadas lo mencionaron en primer lugar, lo que corresponde a un 66% en este grupo; bastantes menos informaron haber escogido el centro principalmente por su buen nivel académico. En un segundo plano, aparecen - además de los criterios ya apuntados - el conocimiento que se tiene del centro (porque ellas mismas o familiares han asistido a él), las instalaciones con que cuenta o los servicios que ofrece.

Las entrevistadas que habían optado por un centro concertado destacaron la importancia que tiene para ellas que sus hijos permanezcan en el mismo colegio hasta finalizar la ESO, siendo éste un criterio prioritario a la hora de la elección. En su opinión, el paso desde el colegio a un instituto de educación secundaria no debería realizarse a los 12 años puesto que, a esa edad, los niños cuentan con pocas herramientas para el discernimiento y podrían ser negativamente influidos por compañeros mayores. En

---

<sup>7</sup> En dos casos en realidad el criterio utilizado fue la cercanía entre el hogar y el trabajo de uno de los padres.

las ciudades estudiadas sólo los centros concertados ofrecían ambos niveles de enseñanza (primaria y secundaria) juntos.

En general, las familias autóctonas conseguían plaza en el centro que solicitaban. Las excepciones son muy infrecuentes y se deben a la falta de cupos en el colegio deseado.

La inmensa mayoría de las entrevistadas *no otorgó ninguna importancia a la presencia de alumnado extranjero* en la elección de centro. Sólo tres reconocieron haber tomado en consideración este elemento evitando escolarizar a sus hijos en el centro público que los concentra.

#### *b. Opiniones sobre la incorporación y concentración de alumnado extranjero en las escuelas primarias*

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

Las madres españolas no suelen formular opiniones negativas sobre la presencia de estudiantes extranjeros; algunas plantean que su mayor preocupación en este sentido es que este alumnado suele concentrarse en ciertos centros y que sería más conveniente que existiese una distribución equitativa.

Prácticamente todas las entrevistadas observan que la integración social de los niños extranjeros compañeros de sus hijos, se produce sin grandes dificultades porque una vez que llegan rápidamente hacen amigos y no se observan conflictos importantes en la convivencia diaria. Habitualmente esto se explica porque han sido escolarizados desde muy pequeños en el sistema español o porque son hijos de padres extranjeros pero han nacido en España, lo que a efectos prácticos les hace ser “uno más”.

Al pasar desde el ámbito social al propiamente educativo y preguntar sobre la influencia que podrían tener los niños extranjeros en el aprendizaje de los autóctonos, las opiniones se encuentran algo más divididas, predominando – en todo caso – la idea de que dicha influencia no existe.

En un extremo encontramos a madres que ante esta pregunta responden – simplemente – que no creen que exista una influencia negativa que afecte a los niños autóctonos; algunas de ellas señalan “*ni siquiera lo había pensado*”.

En un punto intermedio se ubican quienes plantean no estar de acuerdo con la idea del influjo negativo elaborando argumentos para defender su postura. Algunas piensan que en el proceso de enseñanza - aprendizaje la labor del profesorado juega un rol crucial y, en ese sentido, observan que los colegios ponen los medios y personal necesario para enfrentar las posibles dificultades que acarrea la incorporación de alumnado extranjero, manifestando su confianza en el trabajo que se desarrolla en los colegios. Otras consideran que la principal problemática de los niños extranjeros, el desconocimiento del castellano, se supera rápidamente de manera que no se constituye como una dificultad para ellos, sus profesores ni compañeros: *“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, CM2). Junto a ello algunas indicaban que el aprendizaje de un niño no se ve influido por sus compañeros, sino que se explica fundamentalmente por el empeño que ponga o por el apoyo que reciba desde su familia: *“yo lo veo tontería, porque el niño que quiere estudiar está estudiando y nadie retrasa, porque la maestra 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, CM2).

En el otro extremo encontramos que alrededor de un *tercio de nuestras entrevistadas españolas* (32 de 102) piensa que el alumnado extranjero influye negativamente en el aprendizaje de sus compañeros autóctonos retrasando su ritmo de avance y, por tanto, rebajando su nivel de conocimientos. Se asume que los niños foráneos desconocen el castellano, o bien tienen un nivel de conocimientos inferior al de sus pares españoles; ambos elementos obligarían al profesor a prestarles más atención a ellos o a bajar el nivel de la clase a fin de que puedan seguirla, lo que perjudica a sus compañeros nativos: *“la clase tiene que parar y quien paga el pato pues eso, es la mayoría”* (Madre, española, CM2); *“ (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, CA1)

Esta dinámica sería más probable cuando hay muchos niños extranjeros en una misma aula y cuando su incorporación al colegio se efectúa durante el curso escolar: *“si hay 80% de extranjeros, que encima llegan de gotera durante el año, es casi imposible un proceso normal”* (Madre, española, CM2); *“...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, CA1).*

Cabe destacar que esta opinión resulta ser bastante “transversal”, en el sentido de que era expresada por personas que en otros temas manifestaban apreciaciones muy diversas. En efecto, era posible encontrarla tanto en padres con una opción explícita por la escuela pública o la enseñanza privada; entre personas que consideraban que los estudiantes extranjeros se adaptan sin ningún problema, así como entre quienes planteaban que tienden a vincularse sólo con sus paisanos; entre quienes piensan que su presencia enriquece la educación de sus hijos, así como en aquellos (pocos) que los consideran una amenaza. Es decir, este pensamiento no parece ser “patrimonio” de un grupo en particular, ni de personas especialmente “conservadoras” o “racistas”.

Aún cuando representan casos aislados, también entrevistamos a algunas (muy pocas) madres que constituían buenos ejemplos de lo que otros autores han descrito como la tendencia habitual entre la población autóctona: manifiestan una opinión muy negativa de los extranjeros – en general – e intentan evitar a toda costa que sus hijos mantengan contacto con ellos, para lo cual pueden optar por centros privados. Aparece en sus discursos la idea de que los extranjeros invaden su país y les quitan lo que les pertenece, generando además una sensación de inseguridad por su relación con las pandillas y la delincuencia.

### *c. Influencia del alumnado extranjero en los cambios de centro*

Casi todas las entrevistadas informaron sentirse satisfechas o muy satisfechas con el centro al cual asiste su hijo y prácticamente nadie se plantea cambiarlo. Esto es así incluso en los casos en que el niño asiste a un colegio distinto al que se había solicitado originalmente. Muy probablemente este alto nivel de satisfacción explica la elevada permanencia de los niños autóctonos en sus escuelas: suelen cursar las etapas de educación infantil y primaria en el mismo centro, hallazgo al que también han apuntado Pérez - Díaz (2001) y Fernández Esquinas (2004)

Los cambios de centro, reales o deseados, motivados por la presencia de alumnado extranjero constituyen una excepción (4 entrevistadas sobre 102) Una entrevistada informó haber cambiado a su hija de centro por sugerencia de su profesora, quien le señaló que el proceso de aprendizaje de la niña podría verse retrasado debido a la gran cantidad de compañeros extranjeros que había en su curso. En otros tres casos, el cambio no se ha concretado, pero sí se desea y se ha intentado o se intentará en breve; en todos la razón es el temor a la ralentización del aprendizaje.

Como contrapunto a estos casos cabe destacar el de otras tres madres que teniendo a sus hijos en centros con alta concentración de extranjeros y opinando que su presencia podría retrasar el aprendizaje de sus compañeros, *no se plantean un cambio de centro*. Esto porque valoran positivamente la situación específica de sus niños. En algunos casos se prioriza el desarrollo o estabilidad emocional del niño, señalando que están acostumbrados a su colegio y tienen allí buenos amigos, no viendo recomendable cambiarles. En otros se toma en consideración los avances que los hijos van haciendo en el ámbito escolar: aprenden contenidos, adquieren habilidades y sacan buenas calificaciones. Además de lo anterior estas entrevistadas señalaban estar muy satisfechas con otros aspectos del colegio como la cercanía con el hogar, la calidad de su profesorado o la relación de confianza y cercanía que han establecido con el Director.

Estos hallazgos sugieren que para cambiar a los hijos desde un colegio con alta proporción de alumnado extranjero, no basta *creer* que éste se verá afectado negativamente por sus compañeros, sino que sería necesario *constatar* aquello de alguna forma, como quien cambió a su hija por indicación de su propia profesora.

#### **4.2.2 Las madres españolas como “sociólogas espontáneas”**

La mayor parte de las entrevistadas se limitaba a hablar de sí mismas. No obstante, otras se referían a los demás asumiendo que sus propias opiniones y comportamientos representan la tendencia más frecuente entre otras madres o familias. De esta forma, aquellas para quienes los alumnos extranjeros no representan en ningún sentido motivo de preocupación, solían informar que la incorporación de este colectivo tampoco es un problema para otras personas de su entorno. Por el contrario, quienes planteaban estar preocupadas por la llegada de extranjeros, que tuvieron en consideración su proporción en la elección de centro o que deseaban cambiar a sus hijos en relación a la presencia o concentración de este alumnado, opinaban que *son muchas madres o muchas familias* las que comparten esta inquietud y que actuarán en consecuencia eludiendo y abandonando ciertos centros.

Son las madres con cargos institucionales quienes se han formado una idea del funcionamiento global del proceso y nos la exponen, motu proprio o a petición nuestra. Éstas refrendaron la idea de que muchas familias españolas creen que los alumnos extranjeros efectivamente pueden retrasar el aprendizaje de sus hijos, razón por la cual lo evitan o buscan un cambio en caso de ser necesario. Todas plantearon 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.



Algunas señalan, además, la existencia de una política clara (aunque disimulada) por parte de ciertos centros (en este caso de titularidad pública) para evitar trabajar con estudiantes extranjeros.

Estas madres también nos informaron que “la gente” suele percibir, comportarse y tratar de manera distinta a diferentes colectivos de extranjeros. Varias de ellas plantearon que muchos españoles sienten recelo particularmente de los marroquíes y que evitan que sus hijos se relacionen con ellos, eludiendo escolarizarlos en el “*colegio de los moros*”: “*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, miembro APA, CA1).

De hecho, algunas indican que las familias autóctonas evitarían ciertos centros más bien por la distancia cultural que sienten con los marroquíes, que por el temor al retraso en el aprendizaje. Esta brecha se relacionaría con varios elementos.

En primer término los hábitos de higiene entre este colectivo no serían muy estrictos, de manera que es común ver a niños con la ropa sucia, “*los mocos colgando o con piojos*” (Madre, española, CM1) Lo que perturbaría a las madres, más que la situación en sí misma, es la falta de preocupación que existiría en estas familias por resolverla.

Por otra parte, existirían diferencias notables entre las pautas de crianza que utilizan las familias marroquíes y autóctonas. Entre las primeras 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. También se observa que en algunas ocasiones estas familias no aseguran un contexto completamente controlado y protegido para sus hijos y tampoco otorgan a la educación la importancia que deberían de manera que, por ejemplo, los niños regresan de vacaciones de navidad a mediados de enero. Junto a ello, los padres marroquíes recomendarían a sus hijos resolver los conflictos utilizando el proverbio “*ojo por ojo, diente por diente*”, no reforzándose la importancia del diálogo en la resolución de conflictos.

También se constatan algunas dificultades entre los propios adultos. Las entrevistadas perciben que las madres marroquíes no tienen – 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, ésta suele reaccionar de mala manera descalificando los comentarios o peticiones a través del argumento “eres racista”.

### **4.3. La visión de las madres extranjeras**

Tal como en el caso de los directores y madres españolas, la información se organiza distinguiendo entre lo que las madres extranjeras piensan y hacen y lo que observan sucede a su alrededor.

#### **4.3.1. Las madres extranjeras y sus hijos**

##### *a. Criterios de elección de centro*

Al igual que en el caso de las familias españolas, el criterio más frecuentemente utilizado para la elección de escuela entre las madres extranjeras es la cercanía con el hogar. Algunas mencionan, además, los buenos comentarios que han oído del colegio en su barrio.

La fama negativa de un colegio también genera rechazo entre las madres extranjeras; en efecto, entrevistamos a dos madres que hicieron todas las gestiones que estaban en su mano para evitar que sus hijos fuesen escolarizados en centros respecto de los cuales habían escuchado comentarios negativos; estos coincidían con los que serían evitados por las madres españolas.

Algo menos de la mitad de las madres extranjeras entrevistadas (16) señalaron haber tenido algunas dificultades para escolarizar a sus hijos por falta de plazas en los centros educativos. Algunas habían buscado colegios por si mismas, mientras otras (la mayoría) recibió orientación desde la Administración en este proceso. En todos los casos la situación se resolvió favorablemente y, aun cuando sus hijos no fueron admitidos en el centro que les convenía por cercanía, fueron escolarizados rápidamente en otros donde si había cupos disponibles.

Se constata que la elección de centro no siempre se produce contando con el apoyo de una red migratoria. Si bien algunas contaron con este respaldo, en muchas ocasiones las familias llegan a las ciudades sin tener conocidos, no recibiendo ayuda para enfrentar el proceso de escolarización, a excepción de la que puede prestar la propia Administración. Este hallazgo coincide con el Informe de la Fundación Pfizer (2008) que señala que un 55% de las familias extranjeras encuestadas se informaron del procedimiento para escolarizar a sus hijos en el mismo centro o el ayuntamiento (junta de distrito, oficina municipal).

*b. Opiniones sobre la incorporación y concentración de alumnado extranjero en las escuelas primarias*

Prácticamente todas las entrevistadas observan que la integración de sus hijos en la escuela se ha producido fácilmente: el colegio les ha acogido sin problemas, se han hecho amigos, han aprendido rápidamente el idioma (si es que ya no lo dominaban). Asimismo constatan en ellos la adquisición de conocimientos y habilidades, como la lecto- escritura.

Una mayoría piensa que sus hijos no influyen negativamente en el aprendizaje de sus compañeros, no obstante, siete<sup>8</sup> – lo que representa menos de un quinto de la muestra de este grupo – si piensa que los niños extranjeros pueden influir negativamente en el aprendizaje de los demás niños de la clase. Las madres latinoamericanas señalan que esto puede ocurrir cuando se trata de alumnos que desconocen la lengua vehicular, mientras aquellas de otras latitudes opinan que esto sucede cuando en un mismo centro se concentran estudiantes extranjeros.

*c. El cambio de centro entre las madres extranjeras*

Al igual que las madres españolas, las extranjeras se muestran ampliamente satisfechas del centro al cual asisten sus hijos, destacando lo bien que se les ha acogido, lo rápido de su proceso de adaptación así como los avances que los niños han hecho en el plano de los aprendizajes. Esto se constata de tal forma incluso cuando los hijos asisten a centros que no habían solicitado en primera instancia.

Los cambios de centro también son poco frecuentes dentro de este grupo ya que los niños permanecen en los colegios en que han sido escolarizados, a menos que su familia se traslade de domicilio o de ciudad. Sin perjuicio de ello, algunas madres expresaron su deseo de cambio; la mayor parte de las veces sus motivaciones no guardan relación con nuestro tema de estudio (distancia física con el hogar, acceso al comedor, tener a los hijos en un mismo centro, por ejemplo), pero en otros sí.

Encontramos a una madre que había cambiado a su hijo de centro debido a que sus compañeros le molestaban por su color de piel. La situación llegó a tal extremo que decidió cambiar de ciudad y, por tanto de colegio, antes de finalizar el curso escolar.

Asimismo, entrevistamos a tres madres que desearían cambiar a sus hijos de colegio por situaciones que se relacionan con la presencia de extranjeros en éstos. Una de ellas – latinoamericana – al igual que las madres españolas piensa que el proceso de aprendizaje de su hijo puede verse entorpecido por la

---

<sup>8</sup> Sus nacionalidades son: argentina (4), marroquí (1), holandesa (1), británica (1).

presencia masiva de niños que no dominan el castellano (ingleses o nórdicos en su caso). Otra, de origen africano, observa que el aprendizaje de esta lengua en su hijo se ha vuelto más lento desde que ha ingresado a un centro en el que encuentra muchos compatriotas y habla con ellos en lengua materna, por tanto, desea cambiarlo a un centro con menos concentración de alumnado extranjero. Finalmente, otra entrevistada latinoamericana observaba una transformación negativa en la conducta de sus niñas desde que ingresaron a su actual colegio (utilizan un lenguaje vulgar y muestran conductas agresivas); ella supone que esto se debe a la influencia que están ejerciendo sus compañeros, muchos de los cuales son extranjeros.

#### **4.3.2. Las madres extranjeras como “sociólogas espontáneas”**

En el plano personal, una mayoría de las entrevistadas señaló sentirse bastante cómoda viviendo en España, sin haber experimentado situaciones de rechazo por su condición de foráneas; concluyen así que los españoles no suelen tener demasiadas dificultades con los extranjeros. No obstante, hay excepciones y en estos casos la conclusión es justamente la contraria.

Algunas entrevistadas aludieron a la forma en que los autóctonos suelen vincularse con diferentes grupos, de manera que se planteaban como observadoras de una relación entre terceros.

Dos, provenientes de Europa del Este, informaron haber escuchado comentarios bastante negativos sobre el colectivo marroquí y, así mismo, saber que las familias españolas tienden a evitar el centro al que asiste una importante proporción de niños de esta nacionalidad: *“...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”* (Madre, europea del Este, CA1) Este rechazo lo explican en función de las diferencias existentes en cuanto a vestimenta, religión e idioma: *“ellos no son como nosotros”* (Madre, europea del Este, CA1).

Otras madres latinoamericanas, con cargos institucionales, informaron que la población española suele evitar o abandonar el centro al cual asisten sus hijos *no por la concentración de alumnado extranjero, sino por la presencia de niños de etnia gitana*. Las entrevistadas comprenden este rechazo y se expresan comentando una serie de dificultades que ellas mismas vivencian cotidianamente con este colectivo: no cumplen con las normas válidas para todos los demás, los niños muestran comportamientos inadecuados que aprenderían en el contexto de violencia o delincuencia en que crecen, los adultos se involucran en las pequeñas peleas que puede haber entre niños encarando a sus madres, presentan un alto nivel de absentismo retrasando así al grupo, entre otros aspectos.

## 5. Conclusiones

Cuando los directores, profesores y madres españolas con cargos institucionales asumen la posición de *sociólogos espontáneos* (segundo nivel de discurso) reproducen en mayor o menor medida las descripciones formuladas por diversos sociólogos, pedagogos, políticos y otros creadores de opinión pública. Dos son las explicaciones que se aducen más frecuentemente para explicar la concentración de alumnado extranjero en ciertos centros: la evitación y huida de la población autóctona de estos colegios (lo que incluye el uso de trampas) y el rechazo que algunos centros, especialmente concertados, ejercen sobre el alumnado extranjero. Quienes elaboran un análisis más completo y profundo sobre nuestro tema de estudio son, como era de esperar, los directores y profesores, quienes aluden a la importancia que pueden tener otras variables como la segregación residencial, la tendencia al agrupamiento, la búsqueda servicios o apoyos, entre otros.

Este panorama de *supuesto rechazo al alumnado extranjero* no resulta coherente con lo que los mismos entrevistados informan al hacer referencia a su experiencia personal (primer nivel del discurso). En efecto, tanto directores, profesores y madres (españolas y extranjeras), suelen percibir que la incorporación de alumnado extranjero en sus centros de enseñanza primaria no está revistiendo complicaciones de importancia: los niños conviven entre sí sin grandes conflictos, las familias españolas no suelen mostrar reacciones adversas a su llegada, la presencia de extranjeros no es un criterio que éstas tengan frecuentemente en cuenta para elegir un centro y los cambios de colegio en relación a la presencia de este colectivo son muy infrecuentes.

Observamos entonces una disonancia en los discursos de directores y familias nativas. Cuando se alude a la propia experiencia, decisiones y comportamientos, no parece que haya demasiados problemas con la incorporación de alumnado extranjero en las escuelas primarias, pero el panorama se vuelve más oscuro cuando se hace referencia a las reacciones de *los otros*, prevaleciendo la idea de que *mucha gente* hace lo imposible para que sus hijos no compartan colegio ni aula con extranjeros. Probablemente la creencia de que las familias nativas rechazan intensamente al alumnado extranjero está funcionando como un rumor (la afirmación se cree y se traspasa de persona a persona aunque no se cuente con evidencia que permita respaldarla) cuya fuerza es avivada por las opiniones que circulan en diversos ámbitos (académico, político, periodístico)

Si bien la idea de que los estudiantes extranjeros puede provocar retraso pedagógico entre sus compañeros se encuentra relativamente extendida (un tercio de nuestros entrevistados españoles la manifestaron), ésta no parece influir en la distribución de los alumnos entre los centros. El temido retraso pedagógico se

daría con mayor certeza en centros que concentran extranjeros y una parte importante de los padres que creen en el influjo negativo, no tienen hijos en centros de este tipo ya que la concentración de produce en *muy pocos centros de titularidad pública*. Por su parte, los que creyendo en la influencia negativa de este grupo, si tienen a sus hijos donde se concentran, tienden a no creen que sus retoños se estén viendo afectados y a valorar otros elementos – como la estabilidad emocional del niño - antes de efectuar un cambio. Por último, los pocos que cambiarían de centro a sus hijos para evitar el efecto negativo de los extranjeros son tanto españoles como extranjeros.

En función de nuestros hallazgos, la hipótesis de la huída y evitación por parte de las familias españolas resulta ser un factor secundario en la concentración de alumnado extranjero en algunos centros. Sin duda hay familias que eluden escolarizar a sus hijos en estos colegios, pero no parece ser un comportamiento extendido.

Un elemento que puede resultar clave para explicar la concentración de extranjeros en ciertos centros es la *asignación administrativa* de los alumnos que no llegan a tiempo al proceso de admisión regular, aspecto al que apuntado muy pocos autores. Al ser su movilidad muy alta, los inmigrantes están mucho más expuestos que los nativos a verse derivados a los centros que tienen plazas libres, simplemente porque suelen solicitar cupos para sus hijos fuera del proceso regular de admisión.

Ahora bien, el hecho de que en un centro haya permanente plazas disponibles puede relacionarse con muchas variables: infraestructura y antigüedad del centro, existencia de apoyos para las familias (como comedor), implementación de programas educativos (como enseñanza intensiva de inglés), rumores sobre la calidad del profesorado o la gestión del equipo directivo, y no exclusivamente por la presencia o concentración de alumnado extranjero. Muchos son los factores que intervienen para hacer más o menos atractivo un colegio para las familias.

Finalmente, tanto las madres extranjeras como nativas desde su posición de *sociólogas espontáneas* nos informaron que, las familias españolas rechazan no a los extranjeros en general, sino más bien a unos colectivos bien específicos: marroquíes y gitanos. Los centros estudiados en esta investigación, que concentraban una importante proporción de alumnado extranjero y que se supone están siendo evitados o abandonados por la población autóctona, aglutinan precisamente a alumnado marroquí o gitano. Por tanto, es posible plantear que *de darse* atisbos de segregación, éstos no ocurrirían entre *nativos e inmigrantes*, sino *entre grupos étnicos* como gitanos y marroquíes y todos los demás.



## **Referencias bibliográficas**

1. 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.
2. Aparicio, Rosa (2001) “La literatura de investigación sobre los hijos de inmigrantes”. *Revista Migraciones*, Nº 9: 171-182.
3. 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.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=361](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=361)
4. 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>
5. Brunet, Ignasi; Angel Belzunegui, Inma Pastor (2004) “¿Conflictos educativos o conflictos sociales? Sobre los procesos de etnificación de las comunidades” *Migraciones*, 16: 201-226
6. Brunet, Ignasi; Angel Belzunegui, Inma Pastor (2005) “Problemáticas en torno a la integración de los inmigrantes en educación primaria: ¿Desigualdades sociales o culturales?”. *Revista de Educación*, Nº 336: 293-311.
7. Calero, Jorge y Xavier Bonal (1999) “Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español”. Barcelona: Pomares – Corredor
8. 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
9. 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/)
10. Colectivo IOÉ (1996) *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE
11. Colectivo IOÉ (2003) *La escolarización de hijas de Familias inmigrantes* Madrid: CIDE / Instituto de la Mujer.
12. 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>
13. 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.

14. Feito, Rafael. (2002) *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI.
15. Fernández-Enguita, Mariano. (2003) “La segunda generación ya está aquí” en *Papeles de Economía Española*, 98: 238-261.
16. Fernández Enguita, Mariano. (2008). “Escuela Pública y privada en España: la segregación rampante”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (2): 42-69.
17. Fundación Pfizer. “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)
18. García Castaño, Francisco; Rubio, Maria; Bouachra, Ouafa (2008) “Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación” *Revista de Educación* N° 345: 23-60
19. 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.
20. Marchesi, Álvaro (2000) *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
21. 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
22. 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>
23. Navarro, V (2004) “El Estado de bienestar en España” en Vincenc Navarro *El Estado de Bienestar en España*. Madrid: Tecnos. 15-32.
24. Pérez Díaz, Víctor, Juan Carlos Rodríguez y Leonardo Sánchez Ferrer (2001) *La familia española ante la educación de sus hijos*. Colección Estudios Sociales N° 5. Barcelona: Fundación La Caixa
25. 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.
26. Ponce Solé, Juli, (2007) *Segregación escolar e inmigración. Contra los guettos escolares: derecho y políticas públicas urbanas*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
27. Sánchez Hugalde, Adriana (2007) *Influencia de la inmigración en la elección escolar*. Document de Treball 4/2007. Institut d’Economia de Barcelona.
28. Síndic de Greuges (2008) *La segregació escolar a Catalunya*. Documento PDF, en línea. <http://www.sindic.cat/ca/page.asp?id=53&ui=2245>
29. Siguán, Miguel. (1998) *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Ibérica
30. Valero, José (2002) *Inmigración y escuela. La escolarización en España de los hijos de inmigrantes africanos*. Alicante: Universidad de Alicante.
31. Villarroya, Ana (2000) *La financiación de los centros concertados* Madrid: MEC – Secretaría General de Educación y Formación Profesional – Centro de Investigación y Documentación Educativa.