

## DIVERSIDAD CULTURAL Y ESCUELA EN LA UNIÓN EUROPEA

Ferran Ferrer<sup>1</sup>. Profesor de Educación Comparada. Universidad Autónoma de Barcelona. España

### 1.- La diversidad cultural. Principios y realidades en nuestra sociedad y en la escuela.

Parece obvio que compartiendo la idea de que es necesario implementar en nuestra sociedad el principio de diversidad en toda su acepción y complejidad, se hace necesario precisar adecuadamente este término sin extenderme más allá de lo necesario y de mostrar al mismo tiempo su complejidad. Para ello señalo mi plena adscripción a lo expuesto por J. Niessen (2000, 27):

"Más recientemente, el término diversidad ha sido utilizado para tratar la variedad de valores, estilos de vida, culturas, religiones e idiomas que caracteriza a las sociedades. En primer lugar, el término se refiere a la diversidad de la cultura, en general, y no exclusivamente como la consecuencia de los movimientos migratorios y de las comunidades minoritarias asentadas. En segundo lugar, cuando el término se aplica a los inmigrantes y a las minorías acentúa el valor y no los problemas que van asociados con ser diferente. Tercero, la diversidad reconoce los procesos simultáneos de la homogeneización cultural (una cultura global) y la diversificación (culturas nacionales y locales). Cuarto, subraya el hecho de que las personas normalmente (y cada vez más) poseen múltiples identidades, son miembros de múltiples grupos y tienen múltiples afiliaciones culturales. Quinto, la diversidad trata sobre las afiliaciones voluntarias y menos sobre las afiliaciones prescritas. Sexto, la diversidad trata de resolver de una manera creativa la dicotomía de los valores universales y particulares y la cultura. Finalmente, los valores comunes compartidos por la sociedad civil sustentan el concepto de sociedades diversas."

Las consecuencias políticas, sociales y educativas de asumir esta manera de entender la diversidad son a todas luces evidentes.<sup>2</sup>

Una vez delimitado el término es interesante señalar la manera en que los recogen diversos organismos internacionales. En concreto lo centraremos en, por una parte, la UNESCO por el carácter mundialista de esta organización y en la Comisión y Consejo Europeo por ser el territorio en el cual se centra el texto de esta aportación escrita

La *Declaración Universal de la UNESCO sobre diversidad cultural* constituye, sin duda alguna, un referente de primera magnitud. Entresacamos de su articulado algunos de los puntos que nos parecen más relevantes. En concreto, en los apartados de la Declaración sobre *Identidad, Diversidad y Pluralismo*, así como *Diversidad Cultural y Derechos Humanos* se destacan los siguientes artículos:

#### *Artículo 2 – De la diversidad cultural al pluralismo cultural*

"En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural

---

<sup>1</sup> Catedrático de Educación Comparada en la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del GAPEF (Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación). Dirección electrónica: Ferran.Ferrer@uab.es

<sup>2</sup> No me detengo en otra cuestión igualmente interesante como es la relación entre diversidad e igualdad. Sirva la siguiente afirmación del famoso estudio sobre las escuelas de futuro de la OCDE para apuntar un poco el debate: "Apprendre avec, à travers, et sur les autres, c'est défendre la diversité. Le multiculturalisme est la norme des systèmes scolaires contemporains, mais il apporte avec lui ses tensions propres, surtout en termes d'équité et d'égalité des chances. Dans quelles conditions la diversité démocratique devient-elle inégalité inacceptable ? Dans quelle mesure peut-on attendre de l'école, qui est le reflet des communautés et de la société, d'atteindre des résultats plus égaux et plus équitables, et quel prix les sociétés sont-elles prêtes à payer pour ce faire ?" (OCDE, 2001b, 115)

es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública."

*Artículo 3 – La diversidad cultural, factor de desarrollo*

"La diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria."

*Artículo 4 – Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural*

"La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance."

*Artículo 5 – Los derechos culturales, marco propicio de la diversidad cultural*

"Los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes. El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales, tal como los define el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Artículos 13 y 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Toda persona debe, así, poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales."

Tres elementos me parecen especialmente destacables de los artículos presentados. En primer lugar que la diversidad cultural sólo tiene sentido en un contexto de respeto al pluralismo cultural, a los principios democráticos y a los Derechos Humanos. Más aún que éstos no son sólo el *contexto* sino también el *texto* de la diversidad cultural. No se pueden entender la defensa de los Derechos Humanos sin comprender que el respeto a la diversidad cultural es un elemento intrínseco a los mismos. En segundo lugar que ello supone favorecer políticas de inclusión y participación de los ciudadanos. En tercer lugar que la diversidad es un elemento clave y fundamental para el desarrollo de los países.

Por lo que respecta a la Unión Europea entiendo que el mejor referente de la manera en que aborda la cuestión de la diversidad cultural es observar qué señala en su texto de mayor importancia en la actualidad como es la propuesta de *Constitución para Europa* (Convención Europea, 2003). Se puede afirmar que, desde el punto de vista formal, hay un reconocimiento implícito de la misma. Así en su artículo II-22 se recoge que " La Unión respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística". Sin embargo, como hemos señalado en otro lugar (Ferrer, 2004) el tratamiento que recibe la migración - y los colectivos que la representan - en el texto de la Constitución, es bastante lejano a este principio al vincularlo siempre al tema de la seguridad. Es muy significativa la inexistente referencia a la riqueza cultural que han supuesto y suponen a las sociedades europeas los inmigrantes llegados desde todas las partes del mundo.

Sin embargo podemos encontrar otros referentes, también en el entorno de la Unión Europea, que nos pueden mostrar la situación actual respecto al tema. Un instrumento muy útil es el denominado Eurobarómetro que intenta pulsar cada seis meses la opinión de la ciudadanía europea respecto a temas diversos. En dos ocasiones el objeto de estudio ha sido las actitudes de los europeos hacia los extranjeros. En ambas, las respuestas han sido, sin duda preocupantes desde la perspectiva de la necesidad de expandir el principio de la diversidad cultural como una realidad palpable en el entramado social de nuestros países. A título de ejemplo, según el último Eurobarómetro, "la quinta parte de todos los ciudadanos de la UE entrevistados está de acuerdo con la afirmación de que todos los inmigrantes, sean legales o ilegales, y sus hijos, aún los nacidos en el país en cuestión, deben ser devueltos a sus países de origen" (E. Thalhammer, V. Zucha, E. Enzenhofer, B. Salfinger, G. Ogris, 2001, 31). Aunque también es cierto que esta opinión no está

uniformemente extendida en todos los países<sup>3</sup>. Los propios medios de comunicación alimentan, en ocasiones, estas posturas a partir de análisis simplistas y noticias escandalosas que acaban produciendo posturas xenófobas como muestran estos resultados del Eurobarómetro.

Centrándonos en el contexto escolar, y tomando como referencia para el análisis de la diversidad cultural la situación de los hijos de inmigrantes en los países de la Unión Europea, podemos apuntar al menos tres problemáticas importantes que ponen de manifiesto las dificultades en que operan los procesos de integración de estos alumnos en nuestras escuelas.

En primer lugar aquellas derivadas de un fuerte contraste entre las creencias religiosas de los alumnos (vehiculadas normalmente a través de las familias) y el modelo de escuela del país de acogida. Ello normalmente se pone más de manifiesto en los países en donde el Estado tiene una gran tradición en la definición ideológica de los centros escolares. Tal es, por ejemplo, el caso de Francia en donde el conflicto del velo islámico se inició finales de los 90 y sigue sin resolverse hasta nuestros días a pesar de las normativas dictadas por la administración pública durante años anteriores. La publicación del informe de la Comisión Stasi sobre el tema de la laicidad confirma el nuevo intento del gobierno francés por cerrar esta cuestión. Sin embargo, la propuesta de esta Comisión de prohibir los símbolos religiosos ostentosos en la escuela, desde mi punto de vista, permite cerrar tan solo en falso este debate que en mi opinión tarde o temprano volverá a reabrirse. En el fondo de la discusión subyace la tensión entre *igualdad* y *diversidad*, entre *derecho individual* a la educación y *deber del Estado* de salvaguardar la cultura común.

Un segundo fenómeno importante en relación con el tema que nos ocupa es el referido a las bajas expectativas que tienen los profesores con respecto al posible éxito escolar que pudiesen tener los alumnos inmigrantes. La falta de valorización de la cultura de acogida con respecto a las maneras de hacer y pensar de las culturas del Sur conlleva que, en demasiadas ocasiones los prejuicios de los profesores hacia las mismas se pongan de manifiesto en las aulas. Varios son los estudios llevados a cabo que demuestran el impacto de esta falta de expectativa sobre los resultados finales de los alumnos. Entre ellos, el propio estudio PISA demuestra esta relación entre ambos factores (OECD, 2001, 22).

Un tercer fenómeno a destacar es la conocida concentración de alumnos inmigrantes en determinadas escuelas. Ello se produce por diversas razones, entre las cuales tienen una especial relevancia dos de ellas: por un parte que los inmigrantes se acostumbran a concentrar en los mismos barrios de las grandes ciudades atraídos por otras compatriotas que viene allí así como por los precios de la vivienda que son más bajos que en el resto de la ciudad; por otra parte, la llegada de niños inmigrantes a una escuela de manera más o menos numerosa provoca que las familias nativas saquen sus hijos de estas escuelas al considerar que puede haber un clima más conflictivo y bajar los niveles educativos de los niños (E. Aja, 1999, 82).

Inmigración, exclusión, inseguridad y escuelas de bajo nivel se asocian en el imaginario social en un círculo vicioso difícil de romper entre la población nativa. En este contexto, el respeto a la diversidad cultural se hace cada vez más difícil a menos que las minorías culturales pertenezcan al país de acogida y no provengan de terceros países menos desarrollados económicamente. Se establecen así minorías culturales de primera (las nativas) y de segunda categoría (las propias de la población inmigrante).

## **2.- Los resultados escolares de los hijos de inmigrantes en los países de la Unión Europea: el caso PISA**

De acuerdo a multitud de estudios llevados a cabo hasta el momento en diferentes países y contextos se puede afirmar que existe un mayor porcentaje de bajos resultados escolares y fracaso escolar entre alumnos de hijos inmigrantes que entre los alumnos nativos. Un buen y reciente referente para confirmar este hecho lo constituye el estudio PISA del año 2.000. Su informe pone de manifiesto el vínculo estrecho que existe entre resultados escolares y origen inmigrante de estos alumnos, aunque se advierte que esta

---

<sup>3</sup> Según el informe, Dinamarca, Suecia y los Países Bajos son los que tienen un porcentaje más bajo de población que defiende esta posición.

situación no es uniforme en todos los países. Algunos de ellos muestran síntomas de mayor segregacionismo escolar mientras que otros, siempre a través de los resultados obtenidos en el estudio PISA, muestran mayores dosis de igualdad educativa entre ambos colectivos de alumnos.

Con el fin de profundizar en esta cuestión y ver el impacto que tiene en los países de la Unión Europea, presentamos a continuación dos tablas construidas a partir de la base de datos original del estudio PISA. En la primera se agrupan los resultados escolares en función del país de nacimiento de los padres de los alumnos (nativos /no nativos). En la segunda tabla, estos resultados se agrupan en función de la lengua de uso habitual en el hogar (del país / otra lengua, ni oficial ni propia de la región)<sup>4</sup>. Veamos estos datos y los comentarios que los mismos nos sugieren:

*RESULTADOS DEL ESTUDIO PISA (2000) EN FUNCIÓN DE PAÍS DE NACIMIENTO DE LOS PADRES (Nativos / No nativos)*

PAÍS	% alumnos que ambos padres nacieron fuera del país	Resultados en Lectura			Resultados en Matemáticas			Resultados en Ciencias		
		Padres nativos	Padres otro país	Δ %	Padres nativos	Padres otro país	Δ %	Padres nativos	Padres otro país	Δ %
Alemania	11,2	503	425	15,51	505	430	14,85	503	415	17,50
Austria	7,13	513	434	15,40	521	445	14,59	525	444	15,43
Bélgica	5,73	513	458	10,72	526	469	10,84	502	439	12,55
Dinamarca	6,24	502	454	9,56	519	468	9,83	486	432	11,11
España	2,46	494	466	5,67	478	465	2,72	493	451	8,52
Finlandia	2,51	548	511	6,75	537	510	5,03	539	501	7,05
Francia	3,52	507	462	8,88	520	461	11,35	504	441	12,50
Grecia	6,58	478	424	11,30	452	394	12,83	465	406	12,69
Holanda	6,46	536	476	11,19	569	500	12,13	534	467	12,55
Italia	2,16	489	461	5,73	459	441	3,92	479	486	-1,46
Noruega	5,48	509	466	8,45	503	458	8,95	505	458	9,31
Portugal	5,98	472	454	3,81	455	456	-0,22	462	436	5,63
Suecia	8,25	522	465	10,92	515	460	10,68	517	456	11,80
Suiza	13,95	508	420	17,32	542	460	15,13	507	429	15,38

<sup>4</sup> Se pueden completar los resultados de estas dos tablas con las que aparecen también en el informe PISA (OCDE, 2001a). En concreto la Tabla 6.10 señala la diferencia de resultados entre tres tipologías:

- *Alumnos autóctonos*: nacidos en el país de acogida y que, al menos, uno de los padres ha nacido en este país.
- *Alumnos de primera generación*: nacidos en el país de acogida aunque los padres han nacido en el extranjero.
- *Alumnos extranjeros* ("allochtones" en la versión francesa del informe): nacidos fuera del país de acogida y sus padres han nacido también en el extranjero

También es interesante consultar la Tabla 8.2 en que puede observarse las diferencias de resultados entre los alumnos extranjeros y el conjunto de alumnos del país. En este caso concreto los que muestran diferencias significativas - desde el punto de vista estadístico - en la Unión Europea y Suiza son: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Grecia, Noruega, Suecia, Suiza y Reino Unido. Por el contrario, en Portugal y España las diferencias son menores.

Reino Unido	5,46	526	502	4,56	531	521	1,88	535	502	6,17
Media OCDE	6,51	504	461	8,53	502	469	6,57	502	458	8,76

Nota: estos datos han estado obtenidos directamente de la base de datos PISA, excepto los valores de las columnas " $\Delta$  %" que han sido calculados por el autor.

De la tabla anterior se puede deducir fácilmente la significativa diferencia existente entre los resultados obtenidos por los alumnos que son hijos de padres no nativos, y el resto de alumnos del país. El diferencial en la media de la OCDE oscila entre el 6,5% y el 8,5% dependiendo de la materia a que se haga referencia. Sin embargo se pueden plantear algunas conclusiones más precisas al respecto<sup>5</sup>.

En primer lugar observamos que no todos los países tienen un comportamiento similar ante esta variable analizada por el estudio PISA. Así podríamos establecer tres grupos de países:

- Países con diferencias elevadas<sup>6</sup>: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia (aunque tiene un valor inferior a 10 en lectura), Grecia, Holanda, Suecia y Suiza
- Países con diferencias medias<sup>7</sup>: Finlandia, Noruega y España (en nuestro país los resultados varían mucho según la materia a que hagamos referencia)
- Países con diferencias bajas<sup>8</sup>: Italia, Portugal, Reino Unido

España se situaría entre el segundo y el tercer grupo. Es relevante resaltar las diferencias muy elevadas de Austria, Alemania y Suiza en donde los porcentajes son superiores al 15%

En segundo lugar, si analizamos los resultados de los países no comparando los diferenciales de nativos / no nativos entre los distintos países como hemos hecho en el párrafo anterior, sino procurando observar en qué país los alumnos de padres no nativos obtienen mejores resultados podemos deducir lo siguiente:

- a) Sólo en dos países los alumnos de padres no nativos obtienen puntuaciones superiores a la media general de la OCDE en los tests de PISA (500 puntos): Finlandia e Reino Unido.
- b) Los países en los cuales los alumnos de padres no nativos obtienen peores resultados son Alemania, Austria, Grecia y Suiza distanciándose, por lo general en aproximadamente 60 puntos o más de la media general de la OCDE (500 puntos) en dos o tres materias analizadas en el estudio PISA

En tercer lugar se observa también que este colectivo de alumnos que estamos analizando muestra más dificultades en Lectura y Ciencias que en Matemáticas, en comparación con los resultados obtenidos por los niños de padres nativos. Ello se debe, posiblemente, a la significativa influencia que tiene el factor "comprensión lectora" en estas dos materias.

Para completar precisamente esta visión de la influencia de la lengua en los resultados escolares y su vinculación con el colectivo de niños inmigrantes pasamos a presentar la siguiente tabla:

<sup>5</sup> Debemos advertir que en el estudio PISA no aparecían índices de correlación significativos con respecto a la variable "Inmigration status". La razón no es otra que el débil porcentaje de alumnos catalogados bajo esta tipología en comparación con el resto de alumnos nativos del país, tal y como lo señala el propio estudio PISA (OECD, 2002, 133-134). Se pueden ampliar los datos a otros países consultando las Tablas 6.3 y 6.4 de esta misma fuente bibliográfica, y es recomendable la lectura de su capítulo 7 para comprender mejor el fenómeno analizado.

<sup>6</sup> Aquellos en los que el porcentaje diferencial es aproximadamente igual o superior al 10% en las tres materias.

<sup>7</sup> Aquellos en los que el porcentaje diferencial está aproximadamente entre el 5% y el 10% en las tres materias (tal es el caso de la media de la OCDE).

<sup>8</sup> Aquellos en los que el porcentaje diferencial es aproximadamente igual o inferior al 5% en las tres materias.

RESULTADOS DEL ESTUDIO PISA (2000) EN FUNCIÓN DE LA LENGUA EN EL HOGAR

PAÍS	% alumnos que hablan otra lengua en el hogar <sup>9</sup>	Resultados en Lectura			Resultados en Matemáticas			Resultados en Ciencias		
		Lengua del país <sup>10</sup>	Otra lengua <sup>11</sup>	Δ %	Lengua del país	Otra lengua	Δ %	Lengua del país	Otra lengua	Δ %
Alemania	7,2	500	386	22,80	505	395	21,78	504	390	22,62
Austria	6,5	515	434	15,73	523	443	15,30	527	439	16,70
Bélgica	4,51	516	403	21,90	529	420	20,60	506	381	24,70
Dinamarca	6,65	503	425	15,51	520	446	14,23	488	405	17,01
España	1,16	495	456	7,88	475	437	8,00	491	442	9,98
Finlandia	1,3	549	470	14,39	538	469	12,83	540	472	12,59
Francia	3,84	510	442	13,33	522	463	11,30	507	431	14,99
Grecia	2,76	477	407	14,68	451	371	17,74	464	379	18,32
Holanda	5,33	541	463	14,42	572	487	14,86	539	453	15,96
Noruega	4,96	512	459	10,35	505	456	9,70	507	449	11,44
Portugal	1,49	471	416	11,68	455	424	6,81	461	385	16,49
Suecia	6,51	523	456	12,81	517	448	13,35	519	450	13,29
Suiza	13,3	512	414	19,14	547	455	16,82	513	419	18,32
Reino Unido	4,03	528	470	10,98	534	476	10,86	536	481	10,26
Media OCDE	5,32	507	440	13,21	504	454	9,92	505	438	13,27

Nota: estos datos han estado obtenidos directamente de la base de datos PISA, excepto los valores de las columnas "Δ %" que han sido calculados por el autor.

Al analizar esta tabla, cabe decir que los alumnos que tomamos como referencia (aquellos que emplean otra lengua distinta a la oficial o propia del país o región) constituyen muy posiblemente el núcleo más preciso de niños inmigrantes. Se trata de aquellos que en el hogar hablan muy probablemente la lengua de su país de origen, bien sea el árabe, albanés, español, turco,... A pesar de que en este colectivo se incluyen alumnos cuyos padres tienen un elevado status y emplean la lengua de su país de origen, la mayoría de ellos constituyen el colectivo de alumnos inmigrantes que tiene mayores dificultades escolares en el país de acogida. Ello se pone claramente de manifiesto en los datos presentados. El diferencial de resultados entre los alumnos que emplean en su hogar la lengua del país donde se pasaron las pruebas del PISA, y aquellos que emplean la lengua de su país de origen es muy significativo. Como media de la OCDE se puede observar que este porcentaje diferencial entre ambos colectivos oscila entre casi el 10% y el 13% dependiendo de las materias de referencia, siempre en detrimento de los niños hijos de inmigrantes que hablan su lengua de origen en el hogar. Se trata de unos valores aún mayores que los que presentábamos en la tabla inmediatamente anterior sobre el país de origen de los padres (nativos / no nativos)

<sup>9</sup> Se incluyen en "otra lengua" todas aquellas lenguas que no son *oficiales o propias* del país y que no son tampoco *dialectos* de este país. En este caso no se muestran los datos de Italia puesto que el porcentaje de alumnos en esta situación, consultados en el estudio PISA, es irrelevante (0.70%)

<sup>10</sup> Se trata de la lengua oficial del país en la cual se pasó la prueba PISA

<sup>11</sup> Se aplica el mismo criterio lingüístico que en la primera columna de esta tabla

Precisando un poco más el análisis de esta tabla, podemos añadir algunas conclusiones más. En primer lugar, cabe agrupar a los países en tres grandes categorías:

- Países con diferencias elevadas<sup>12</sup>: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Grecia, Holanda y Suiza
- Países con diferencias medias<sup>13</sup>: Finlandia, Francia, Portugal y Suecia
- Países con diferencias bajas<sup>14</sup>: España, Noruega y Reino Unido

Son de destacar los casos de Alemania y Bélgica en que los diferenciales superan el 20% en las tres materias estudiadas, mientras que en el extremo opuesto España muestra unos buenos resultados en comparación con sus homónimos europeos

En segundo lugar, tomando como referencia exclusivamente al grupo de alumnos que hablan una lengua distinta a la oficial del país (hijos de inmigrantes) observamos que en ningún país este grupo supera la barrera de los 500 puntos, que es la media general del estudio PISA para las tres materias analizadas. Eso muestra una vez más las dificultades escolares de este tipo de alumnos. De cualquier manera, los países donde estos alumnos obtienen mejores resultados en comparación con el resto de países son Reino Unido y Finlandia, seguidos por Holanda, Noruega y España. En el caso opuesto, Alemania y Grecia muestran los peores resultados, añadiéndose también Bélgica y Portugal.

En tercer lugar se confirma una vez más que los mayores diferenciales se dan en las pruebas de Lectura y Ciencias.

En definitiva y valorando los resultados del PISA analizados desde la perspectiva del colectivo de alumnos inmigrantes se puede afirmar lo siguiente:

- 1.- Que los alumnos de padres inmigrantes obtienen peores resultados escolares en todos los países y en las tres pruebas presentadas en el estudio PISA.
- 2.- Que las diferencias entre alumnos hijos de inmigrantes y de nativos varían según los países mostrándose como los más segregadores Alemania, Bélgica, Austria y Suiza y como los más integradores Reino Unido, Noruega, Finlandia y España
- 3.- Que los países en donde los hijos de inmigrantes obtienen mejores resultados en el global de países analizados son Reino Unido y Finlandia mientras que en donde obtienen peores resultados es en Alemania y Grecia.

Pero el estudio PISA destaca también algunos hechos muy ilustrativos que permiten complementar lo dicho hasta el momento. En concreto:

- a) Los resultados de los alumnos extranjeros<sup>15</sup> dependen también de otros factores vinculados a su condición. En concreto, de las condiciones en que han emigrado, de las experiencias vividas en sus países de origen, así como las características del sistema educativo del país de acogida (OCDE, 2001a, 211)
- b) El estatus socio-económico del centro escolar en que desarrolla sus aprendizajes el alumno inmigrante tiene un impacto mayor sobre sus resultados que el status socioeconómico individual de este alumno. En ciertos países, como por ejemplo Alemania y Austria, este impacto es mucho mayor. Así dos alumnos con similar status socioeconómico pero que siguen su escolaridad en centros de status socioeconómicos distintos consiguen un diferencial en sus resultados de lectura en el estudio PISA<sup>16</sup> de aproximadamente 60 puntos (OCDE, 2001a, 219).
- c) De acuerdo al punto anterior se puede afirmar que las desigualdades de resultados entre ambos tipologías de alumnos (autóctonos e hijos de inmigrantes) guardan una estrecha relación con la desigualdad de oportunidades para acceder a un centro educativo por parte de los alumnos menos favorecidos (OCDE, 2001a, 225).
- d) Por último, el estudio PISA muestra que "por lo general los centros escolares reproducen los privilegios sociales en lugar de favorecer una mayor igualdad de oportunidades de manera que los resultados escolares sean repartidos de manera más uniforme" (OCDE, 2001a, 229)

---

<sup>12</sup> Aquellos en los que el porcentaje diferencial es aproximadamente igual o superior al 15% en las tres materias.

<sup>13</sup> Aquellos en los que el porcentaje diferencial está aproximadamente entre el 10% y el 15% en las tres materias (tal es el caso de la media de la OCDE).

<sup>14</sup> Aquellos en los que el porcentaje diferencial es aproximadamente igual o inferior al 10% en las tres materias.

<sup>15</sup> Del original francés "*allochtones*"

<sup>16</sup> Cabe recordar que en el estudio PISA la media de la OCDE está en 500 puntos.

Igualmente, se señala en otro estudio de la OCDE que "en Canadá las investigaciones sugieren que los niños inmigrantes obtienen casi siempre mejores resultados que los niños nativos. La fuerte motivación a tener éxito en el país de acogida por parte de las familias podría explicar estos resultados" (OCDE, 2003, 48). En este sentido también es oportuno recordar la naturaleza de la población extranjera en este país: mayoritariamente compuesta por inmigrantes procedentes de China, India, Pakistán, Filipinas y Corea (OCDE, 2003, 36). Posiblemente el modelo familiar de estos colectivos se conforma como más favorecedor del éxito escolar

Todo lo dicho en páginas anteriores constituye el gran reto al que deben hacer frente las políticas educativas en la Unión Europea. La experiencia nos dice, por los resultados obtenidos, que queda un largo camino a recorrer.

### **3.- Algunas conclusiones y propuestas**

A partir de lo expuesto hasta el momento cabe preguntarse qué vinculación existe entre el principio de respeto a la diversidad cultural apuntado y defendido al inicio de este texto y los preocupantes resultados obtenidos por los alumnos inmigrantes en comparación con los alumnos nativos en el estudio PISA. La respuesta parece obvia: es difícil imaginar, como nos recordaba la propia Declaración Universal de la UNESCO, el respeto a la diversidad cultural en el marco de sociedades no inclusivas, creadoras de fracturas sociales y educativas como nos muestra que son nuestras sociedades el estudio PISA. ¿En qué medida pueden nuestros países superar la hipocresía de defender la diversidad cultural, la protección y promoción de las diferencias culturales de los ciudadanos europeos, por una parte y aceptar el elevado grado de desigualdad (no de acceso... sino de resultados de sus alumnos en función, precisamente, de sus diferencias socio-culturales)?.

A mi modo de ver se hace evidente la necesidad de que los gobiernos de los países de la Unión Europea se planteen de manera seria un cambio de orientación en sus políticas educativas que corrijan la situación actual. Sin pretender hacer un listado extenso de medidas, entiendo que las que presento a continuación - referidas todas ellas a los hijos de inmigrantes como parte de un colectivo cultural muy importante - permiten avanzar de manera prioritaria en esta dirección.

a) Establecer medidas de soporte económico y educativo a las poblaciones más necesitadas, sean nativas o extranjeras, con el fin de corregir los déficit formativos de las mismas y compensar las desigualdades de oportunidades existentes en la actualidad

b) Promover políticas activas hacia la primera infancia, especialmente dirigidas a los hijos de inmigrantes desde muy temprana edad. El objetivo será favorecer los procesos de convivencia social entre niños de diferentes culturas y países desde las primeras edades, aparte de reforzar desde el inicio los aprendizajes instrumentales. Además, indirectamente, se estará favoreciendo la relación de las madres y padres con el entorno escolar y con el resto de familias del barrio en que viven a través, precisamente, del centro escolar.

c) Impulsar de manera prioritaria el aprendizaje de la lengua de acogida, ya que ella será la lengua vehicular empleada tanto en el entorno escolar como en sus relaciones ciudadanas. Así las estructuras de acogida a los niños deben proporcionarles un aprendizaje rápido de la lengua del país y estar plenamente integradas en los centros escolares con el fin de no desvincular la integración lingüística de la integración social. El objetivo es esta última y una de las estrategias para conseguirlo es el conocimiento de la lengua, y no a la inversa.

d) Ser consciente que los referentes culturales y religiosos que pueden tener los niños inmigrantes pueden ser muy distintos de los habituales en nuestro país. La escuela debe tener un rol muy activo en la transmisión de nuestros referentes culturales y de los suyos, así como del respeto mutuo entre ambos.

e) Todo profesor debe recibir una formación adecuada para el tratamiento de la diversidad cultural, independientemente de que tenga en su aula más o menos niños inmigrantes. Este tipo de formación debe ser la clave para que el profesor transmita estos valores de diversidad y educación intercultural entre los alumnos nativos. Éstos son, en definitiva, quienes fomentan y fomentarán en el futuro los procesos de integración intercultural de los colectivos de inmigrantes.



f) Para aquellos profesores dedicados de manera específica a la enseñanza de lengua nativa a los inmigrantes es preciso establecer programas de formación didáctica de la lengua claramente diseñados para este tipo de colectivos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- AJA, E. (1999) La regulació de l'educació dels immigrants en AJA, E.; CARBONELL, F.; COLECTIVO IOE; FUNES, J.; VILA, I. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació "la Caixa", Col·lecció Estudis Socials Núm. 1. 69-97.
- CONVENCIÓN EUROPEA (2003) *Proyecto de Tratado por el que se instituye una Constitución para Europa*. CONV 850/03. 18 Julio 2003. Documento policopiado.
- FERRER, F. (2004) *Inmigración, educación y Unión Europea*. Documento policopiado. Primera versión para el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. 13-16 Septiembre 2004
- NIESSEN, J. (2000) *Diversidad y cohesión: Nuevos retos para la integración de los inmigrantes y las minorías*. Consejo de Europa.CDMG (2000) 7. Estrasburgo.
- OCDE (2001a) *Connaissances et compétences: des autouts pour la vie. Premiers résultats du Programme International de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000*. OCDE. Documento electrónico obtenido en la página <http://www.pisa.oecd.org>
- OCDE (2001b) *Quel avenir pour nous écoles?*. Paris: CERI/OCDE.
- OCDE (2003) *Tendances des migrations internationales*. Paris: SOPEMI/OCDE.
- OECD (2001) *Knowledge and skills for life. First results for PISA 2000. Executive summary*. Paris: OECD.
- OECD (2002) *Reading for change: Performance and engagement across countries*. Paris: OECD.
- THALHAMMER, E.; ZUCHA, V.; ENZENHOFER, E.; SALFINGER, B.; OGRIS, G. (2001) *Actitudes hacia los grupos minoritarios en la Unión Europea. Un análisis especial de la encuesta Eurobarómetro 2000*. Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia (EUMC). Viena
- UNESCO: *Declaración Mundial sobre Diversidad Cultural*. Documento electrónico obtenido en la página web de la UNESCO (<http://www.unesco.org>)