

Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado

Deficits in the follow-up of the school dropout and continuity paths of immigrant students

Carles Serra Salamé

Universidad de Girona. Departamento de Historia del Arte-Antropología Social. Girona, España.

Josep M. Paludàrias Martí

Universidad de Girona. Facultad de Educación y Pedagogía. Departamento de Pedagogía. Girona, España.

Resumen

El presente artículo tiene por objeto exponer y contrarrestar la falta de atención que los dispositivos institucionales están prestando a las pautas de incorporación, continuidad, absentismo y abandono del alumnado procedente de la inmigración, tanto a lo largo de los estudios secundarios obligatorios, como una vez finalizados. Los déficits de la información disponible se contrastan con los datos obtenidos a través de una investigación realizada en Cataluña, que muestra en qué medida situaciones preocupantes quedan ocultas tras la falta de precisión de los datos disponibles, y muestra también cómo tal ocultación impide que se pueda reflexionar sobre tales problemas y se puedan tomar medidas que permitan superarlos. La investigación comportó el análisis de los datos estadísticos facilitados por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, así como la explotación de los datos obtenidos en 18 centros de educación secundaria de distintos municipios. La selección de los centros se realizó procurando obtener una muestra que incluyera centros de diversa tipología (en cuanto a dimensiones, ubicación, perfil social del alumnado, oferta educativa, entre otros). Todos los centros tenían un porcentaje significativo de alumnado de origen inmigrado. Para acceder a la información sobre las pautas

de trabajo de los centros se entrevistó a los directores de los centros y/o a los coordinadores pedagógicos. Una vez presentada la información obtenida a través de la investigación y explicitados los déficits de la información disponible, los autores concluyen que tales déficits provocan un conocimiento desigual de las realidades que vive el alumnado (que afecta especialmente al alumnado de origen inmigrado) e impide el reconocimiento de algunas problemáticas así como la posibilidad de intervenir en ellas. De este modo, se propone que la superación de tales déficits no debería formularse simplemente como una mejora técnica de los dispositivos institucionales, sino como un requisito fundamental para garantizar la equidad de nuestro sistema educativo.

Palabras clave: educación secundaria obligatoria, educación secundaria postobligatoria, alumnado inmigrado, abandono, trayectorias de continuidad, centro de secundaria, equidad, racismo.

Abstract

The objective of the present article is to expose and counteract the lack of attention that the institutional apparatus is paying to the dynamics of incorporation, continuity, absenteeism and dropout of the immigrant students in the compulsory secondary education as well as after completion. The deficits of the available information contrast with the data obtained through an investigation conducted in Catalonia, that shows to what extent these situations remain hidden due to the lack of accuracy of the available data, and it also shows how this lack of information prevents us from reflecting on such problems and from taking measures to solve them. The investigation required the analysis of the statistical data facilitated by the Department of Education of the Generalitat of Catalonia, and the analysis of the data obtained in 18 centres of secondary education of some municipalities. The selection of the centres was made in order to obtain a sample which included centres of diverse typology (regarding dimensions, location, students' social profile, educational options, among others). All the centres had a significant percentage of immigrant students. To access the information about the work guidelines of the centres, the research team interviewed the directors of the centres and/or the pedagogical coordinators. Once the information obtained through the investigation and the deficits of the available information were presented, the authors conclude that such deficits cause an uneven knowledge of the realities in the students lives (which affect especially the immigrant students) and they prevents the recognition of some problems and the possibility to take part in them. In this way, they propose that overcoming such deficits should not be stated simply as a technical improvement of the institutional

apparatus, but as a fundamental requirement to guarantee the equity of our educative system.

Key words: compulsory secondary education, post-compulsory education, immigrant students, dropout, paths of continuity, high school, equity, racism.

La ausencia de información

A finales de 2004 la Fundación Jaume Bofill encargó la realización de una investigación¹ que tenía como principal objetivo analizar la incidencia de los abandonos del alumnado de origen inmigrado en la transición hacia los estudios postobligatorios en Cataluña. Tal encargo partía de la inquietud que generaba el hecho de que hasta ese momento prácticamente no existiesen datos en torno a esta cuestión. A partir de una percepción no suficientemente contrastada, se suponía simplemente que la presencia del alumnado de origen inmigrado decaía considerablemente en los estudios postobligatorios². Para alcanzar los objetivos marcados, el equipo de investigación procedió a analizar los datos estadísticos disponibles del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña y a analizar, así mismo, los datos disponibles en 18 centros de educación secundaria seleccionados en base a distintos criterios. El análisis de los datos resultó arduo, básicamente por la deficiente calidad de los datos disponibles por parte del Departamento de Educación, así como por los que pudieron ofrecernos los mismos institutos.

Los datos disponibles en Cataluña (en la fecha de realización del estudio, equivalentes a los datos disponibles para el conjunto del Estado español) adolecen de limitaciones muy importantes³:

(1) La investigación *La Continuitat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria* fue propuesta y financiada por la Fundación Jaume Bofill. Agradecemos el apoyo recibido de la mencionada fundación. Se puede acceder al informe completo de la investigación a través del web <http://www.migracat.cat/document/044ffa542bb146e.pdf>.

(2) Los trabajos a propósito de la presencia del alumnado de origen inmigrado en las etapas postobligatorias de nuestro sistema educativo son todavía incipientes. Entre ellos cabe destacar el firmado por Aparicio y Tornos (2006).

(3) La investigación que ha dado pie al presente artículo se limitó al análisis de los datos estadísticos relativos a Cataluña (así como a una muestra de centros de la misma comunidad). Debemos señalar que los déficits que seguidamente se denuncian son equiparables a los del conjunto del Estado español, tal como advierten otros autores (por ejemplo Carrasco (2004, pp. 28-29), que señala: «este es uno de los motivos por los cuales España no puede participar en las investigaciones comparativas europeas sobre este tema y evaluar la eficacia de las medidas que adopta»).

- No permiten identificar cuál es el número de nuevas incorporaciones a nuestro sistema educativo: se puede conseguir una aproximación al conjunto de alumnos considerados de *incorporación tardía* (AIT), pero no se pueden desglosar por nacionalidades, de modo que posibles abandonos de alumnado de una determinada nacionalidad pueden quedar ocultos por nuevas incorporaciones de las que prácticamente no sabemos nada.
- En segundo lugar, cada centro hace una interpretación diferente de lo que significa *incorporación tardía* e incluso *alumno extranjero*: declarar un número de AIT no implica declarar a todos los que se han incorporado ese año a nuestro sistema educativo, sino que podrían ser sólo los que tienen unas necesidades específicas de apoyo educativo o, en otros casos, los que siguen teniendo tales necesidades (aunque se hubiesen incorporado a nuestro sistema en cursos anteriores).
- En esta misma línea, el interés de algunos centros también contribuye a que se manipulen determinados datos: en algunos centros se hace un uso generoso de lo que se califica como *matriculaciones de oficio* (si un alumno menor de 16 años no se da de baja explícitamente de un centro o si al centro no le consta su alta en un nuevo centro, el centro de origen no puede hacer efectiva su baja). La aplicación generosa de este principio provoca que muchos abandonos queden encubiertos por matrículas inexistentes.
- Otra cuestión es que tal como se recogen los datos resulta imposible saber si los alumnos que abandonan la ESO en 4º al cumplir los 16 años (práctica no poco habitual), lo hacen antes o después de haber finalizado dicho curso (para acceder a esta información hace falta consultar el expediente académico de cada alumno, custodiado en los centros).
- Por último, y ahora centrándonos en el paso de los estudios obligatorios a los postobligatorios, resulta también problemático que la categoría *alumnado repetidor* sea engañosa en los cursos de bachillerato y ciclos formativos, ya que se refiere solamente a los alumnos que repiten el mismo estudio al que se habían matriculado en el curso anterior. Es decir, no entra en esa categoría el caso de los alumnos que repiten 1º de ciclos formativos, por ejemplo, pero en una especialidad distinta a la que habían hecho el año anterior, o los que pasan de 1º de Bachillerato a 1º de algún ciclo formativo o viceversa. Evidentemente, la dificultad de identificar a los alumnos *repetidores* genera una idéntica dificultad cuando queremos

identificar a los alumnos *continuistas* (los que pasan de 4º de ESO al 1º curso de los estudios postobligatorios), así como a los que hayan abandonado los estudios al finalizar la etapa obligatoria.

Como vemos los problemas son múltiples y, sumados, provocan serias dificultades cuando se quiere identificar algunas de las cuestiones que en el momento actual se presentan como más importantes para nuestro sistema educativo. Como mínimo nos atreveríamos a señalar cuatro: la incorporación del alumnado proveniente de los actuales movimientos migratorios internacionales; el fracaso escolar en la educación secundaria tanto obligatoria como postobligatoria; la escasa continuidad en los estudios y especialmente en la formación profesional (CFGM); y la necesidad de adaptar tales estudios a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral actual.

Se trata de un déficit de información importante. Pero la realidad es que a él debemos sumar el déficit de información disponible en los mismos centros de educación secundaria sobre las trayectorias académicas de su alumnado una vez finaliza los estudios obligatorios. Para superar algunos de los problemas que preveíamos con los datos del Departamento de Educación y para obtener otros datos que consideramos de interés, el equipo de investigación seleccionó 18 centros y recogió la información que éstos tenían en relación a cuestiones relativas a la continuidad del alumnado a lo largo de los estudios obligatorios y postobligatorios. Los datos obtenidos permitieron acceder a una información sobre aspectos que no recogen los datos del Departamento de Educación, pero también permitieron constatar de nuevo los déficits de información que tienen los mismos centros en relación a la continuidad de su alumnado (y especialmente al de origen inmigrado). El problema principal es que los centros solamente disponen de la información de matrícula (y de repeticiones, incorporaciones, absentismo y abandonos) de los alumnos mientras permanecen en los mismos centros, pero cuando estos alumnos finalizan 4º de ESO, el seguimiento se desvanece: si el alumno continúa estudiando en el centro podemos seguir su trayectoria, pero si opta por cambiar de centro, este seguimiento no se realiza (en el centro en el que ha cursado la ESO no queda constancia de su continuidad en los estudios). No lo pueden realizar los investigadores, pero tampoco los profesionales de los centros, de modo que el conocimiento de las trayectorias académicas de su alumnado (o el impacto de la formación que les han dado a lo largo de la ESO en su instituto) se ve seriamente limitado. No podrán valorar, pues, en qué medida

en su centro se potencia el desarrollo de trayectorias formativas más allá de los estudios obligatorios.

De nuevo, este déficit de información es muy importante. Otra vez nos encontramos con el obstáculo de la ausencia de mecanismos establecidos para llevar a cabo el seguimiento de la cuestión que nos ocupa, y con estos vacíos de información es difícil que desde los mismos centros se pueda hacer un diagnóstico preciso de la continuidad de su alumnado, que se pueda tomar conciencia del problema (caso que lo haya) y se pueda trabajar para incidir en él⁴.

Algunos datos

No expondremos aquí todos los datos obtenidos a través de la investigación, así como tampoco los aspectos metodológicos relativos a las técnicas de selección (muestra) y obtención de la información: no es éste el objetivo del presente artículo⁵. Simplemente nos interesa apuntar algunos datos para mostrar en qué medida los deficientes dispositivos que a fecha de hoy han sido desplegados, ocultan problemas, situaciones, realidades que en ocasiones son preocupantes y frente a las cuáles en muchos casos sólo contamos con percepciones poco o nada fundamentadas. Nos centraremos en los datos relativos a tres cuestiones: en primer lugar los abandonos a lo largo de la ESO; en segundo lugar las trayectorias académicas del alumnado incorporado tardíamente a nuestro sistema educativo; y por último, aportaremos algunos datos relativos al que era nuestro principal objetivo de investigación: las transiciones del alumnado miembro de familias inmigradas hacia los estudios postobligatorios.

⁴ Para zanjar esta cuestión, bastará simplemente con señalar que en más de un centro donde fuimos a recoger los datos y a entrevistar a los profesionales sobre la cuestión de la continuidad del alumnado de origen inmigrado, los responsables nos comentaron como a raíz de nuestra *intervención* decidieron introducir cambios en la recogida de datos relativos al alumnado con el fin de poder hacer un seguimiento que hasta entonces no hacían y se han empezado a plantear la cuestión de la continuidad hacia los estudios postobligatorios como un objetivo a trabajar.

⁵ Como indicábamos al inicio, puede accederse a dichos datos a través del informe depositado en la Fundación Jaume Bofill o a través de algunos de los artículos que ya hemos publicado, ver bibliografía.

El abandono de los estudios

Para el análisis de las diferentes formas de abandono el equipo de investigación pidió a los 18 centros de ESO información relativa a 4 formas de abandono: abandonos de menores y mayores de 16 años, absentismo en más de un 75% y matriculaciones de oficio⁶. Éstos son los datos globales relativos a las diferentes formas de abandono⁷:

TABLA I. Porcentaje de alumnos que abandonan, matriculados de oficio y absentistas, sobre el total de alumnos matriculados de su misma nacionalidad, en los 18 centros estudiados

Nacionalidades	Curso 00-01	Curso 01-02	Curso 02-03	Curso 03-04	Curso 04-05	Curso 04-05	Curso 05-06	Curso 05-06
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º Bach	1º CFGM	2º Bach	2º CFGM
	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀
Todas las nacionalidades	4,2%	6,2%	8,8%	17,7%	11,3%	11,2%	3%	10,5%
Española	2,9%	3,5%	6,4%	12,2%	9,6%	11,7%	3%	11,1%
Extranjeras	9,9%	11,9%	14,9%	30,4%	21%	6,5%	2,4%	0%

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos en los 18 centros estudiados.

Observamos que construyendo esta categoría que incluye diferentes formas de abandono o no presencia en los centros escolares, se obtienen unos porcentajes realmente altos de alumnos *desaparecidos*, y que estos porcentajes son, con diferencia, más altos entre los alumnos extranjeros que entre los alumnos de nacionalidad española a lo largo de todos los cursos de ESO. Los porcentajes máximos aparecen en 4º de ESO. En este curso se disparan entre los alumnos de nacionalidad dominicana (especialmente entre las chicas que alcanzan un porcentaje superior al 25%) y los de nacionalidad ecuatoriana, marroquí y colombiana⁸. Los alumnos de nacionalidad argentina, rumana y peruana son los que

⁽⁶⁾ Alumnos que dejan de asistir al centro pero que, al no darse formalmente de baja, siguen constando como alumnos matriculados un curso tras otro hasta la que superan la edad de la educación obligatoria.

⁽⁷⁾ Las diferentes formas de abandono fueron estudiadas por separado y por nacionalidades. Quien quiera obtener el análisis detallado lo puede consultar el informe final de la investigación.

⁽⁸⁾ Se trata de las nacionalidades con más alumnos incorporados tardíamente a la ESO.

obtienen porcentajes de abandono inferiores a 4° de ESO. En la postobligatoria los datos son más diversos (y en la medida que el número de alumnos extranjeros se reduce significativamente, resulta arriesgado hacer un análisis detallado por nacionalidades).

En todo caso, pensamos que de los datos con los que hemos trabajado podemos extraer un par de conclusiones absolutamente relevantes ante el déficit de información que generan los actuales dispositivos establecidos para dar seguimiento a cuestiones como la que estamos analizando:

- Que tal déficit oculta dinámicas que son sin duda preocupantes.
- Que para el análisis de tales dinámicas la obtención de datos detallados por nacionalidades parece absolutamente relevante (esto es: relevante en la medida que nos alerta de situaciones diferenciadas que debemos analizar, comprender y atender, no queremos decir que debamos buscar en el *origen* o en la nacionalidad las causas de tales problemáticas).

Existe otra forma de *desaparición de la ESO* que también tenemos que tomar en consideración (sin prejuzgar si se desarrolla de forma correcta o no): es la derivación de algunos alumnos a los Programas de Garantía Social (PGS)⁹⁾ vigentes hasta la aplicación de la LOE (2006). En relación a esta práctica, se puede decir que el 52,5% de los alumnos que fueron derivados en los 18 centros objeto de investigación eran de nacionalidad española. Teniendo en cuenta la desigual presencia en esos centros del alumnado español y extranjero, podemos concluir que éste último era derivado a estos programas en una proporción muy superior a la del alumnado español. La nacionalidad que destaca (con diferencia) entre las más derivadas a los PGS es la marroquí (son el 82,1% de los alumnos extranjeros derivados).

⁹⁾ Programas de formación básica y profesional que permiten a los alumnos incorporarse a la vida activa o proseguir con los estudios profesionales una vez superadas unas pruebas. En la actualidad estos programas han pasado a llamarse Programas de Cualificación Profesional Inicial.

TABLA II. Alumnos derivados a PGS y talleres.

Nacionalidades	Curso 00-01	Curso 01-02	Curso 02-03	Curso 03-04	Curso 04-05	Curso 04-05	Curso 05-06	Curso 05-06
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BAT	1º CFGM	2º BAT	2º CFGM
Todas las nacionalidades	0,1%	0,1%	1,0%	3,8%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%
Española	0,1%	0,1%	0,5%	3,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Extranjeros	0,0%	0,0%	2,4%	5,6%	0,0%	3,2%	0,0%	0,0%

Fuente: Datos obtenidos en los 18 centros estudiados.

Antes decíamos que teníamos que considerar la derivación a los PGS como otra forma de abandono de la ESO (sin duda es abandono de la ESO, no del sistema educativo, ni necesariamente, de una trayectoria académica que ofrezca posibilidades de continuidad académica y de promoción social), y decíamos también que preferíamos no pronunciarnos sobre el sentido que debíamos dar a estas derivaciones. Sin embargo, sí creemos que es preciso plantear algunas cuestiones: ¿Son estas derivaciones la opción más adecuada ante las trayectorias educativas de este alumnado? ¿Quién y cómo se tienen que definir, qué itinerarios de continuidad académica podemos considerar aceptables y/o deseables? ¿De qué forma podemos establecer unos criterios que nos permitan hablar de éxitos educativos razonables? Evidentemente la ausencia de datos sobre la continuidad y los abandonos del alumnado una vez finalizada la etapa obligatoria y el escaso conocimiento de la realidad educativa que antes mencionábamos impide cualquier tipo de orientación de carácter general y cualquier posibilidad de comparar el éxito o el fracaso (siempre relativos) del propio centro con el que consiguen otros centros con características y alumnado similares. Probablemente también impide identificar determinadas dinámicas de centro (determinadas pautas de derivación a los PGS, por ejemplo) como inadecuadas y, por lo tanto, impide que se reflexione sobre ellas, que se corrijan o que se adopten dinámicas más positivas ante un determinado tipo de alumnado. En lo sucesivo, habrá que atender a la derivación y curso de los actuales Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), que se incorporan a la LOE como una medida para propiciar la continuidad de la educación y la formación.

Trayectorias del alumnado incorporado tardíamente a nuestro sistema educativo

En lo que hace referencia al alumnado de incorporación tardía (AIT)¹⁰ resultó especialmente interesante la información sobre los cursos a los que se incorporan estos alumnos y la relativa a las trayectorias académicas que siguen (Tablas III y IV):

TABLA III. Porcentajes de alumnos de incorporación tardía y trayectoria de continuidad

País	% AIT sobre el alumnado de su nacionalidad	% de AIT que no acaban ESO sobre el total de AIT en la ESO	% de AIT que han finalizado 4º de ESO sobre el total de AIT en la ESO	% de AIT que ha seguido algún curso de PO en relación al total de AIT
Argentina	3,2	20	80	20
Colombia	6,8	35,0	65	28,6
Ecuador	21,7	32,3	57,7	20,9
Gambia	1	33,3	66,7	0
Marruecos	23,6	36,6	63,4	2,7
Perú	3,2	56,5	44,4	50
Rep. Dominicana	9,4	51,9	48,1	3,4
Rumania	5,8	46,7	53,3	22,2
China	5,8	55,6	44,4	11,1
Resto de nacionalidades	19,5	57,4	42,6	15
Todos los AIT	100	39,8	64,1	14,6

Fuente: Datos obtenidos en los 18 centros estudiados.

⁽¹⁰⁾ El Departamento de Educación de Cataluña también se refiere a este alumnado bajo el epígrafe de *Nouvingut* (recién llegado).

TABLA IV. Curso de incorporación de los AIT de todas las nacionalidades y último curso finalizado

Curso de incorporación	Último curso finalizado								
	Ninguno	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º Bach	1º CFGM	2º Bach	2º CFGM
1º ESO	7,9%	17,5%	3,2%	20,6%	47,6%	0,0%	0,0%	3,2%	0,0%
2º ESO	7,3%	--	9,8%	19,5%	47,6%	7,3%	1,2%	6,1%	1,2%
3º ESO	6,3%	--	--	41,1%	41,1%	6,3%	0,0%	4,2%	0,0%
4º ESO	13,3%	--	--	--	71,1%	6,7%	2,2%	6,7%	0,0%
1º Bach	38,9%	--	--	--	5,6%	50,0%	--	5,6%	--
1º CFGM	0,0%	--	--	--	--	--	50,0%	0,0%	50,0%
2º Bach	75,0%	--	--	--	--	--	--	25,0%	--

Fuente: Datos obtenidos en los 18 centros estudiados.

Antes ya hemos comentado, la incidencia que tiene la incorporación tardía en el estudio de la continuidad y cómo esta incorporación dificulta la lectura de la continuidad, dadas las continuas incorporaciones que se producen a lo largo de los cursos y la escasa información que tenemos sobre los alumnos que se incorporan a nuestro sistema educativo a lo largo de la ESO. Por este motivo damos especial significación a esta información obtenida en los centros.

El alumnado extranjero de los centros estudiados que se incorpora a lo largo de la ESO es el 4,9% de todo el alumnado y representa el 19,5% del alumnado extranjero en la ESO. También podemos observar que las incorporaciones tardías crecen entre el 1º y 3º curso, mientras que en 4º decaen hasta mitad de las incorporaciones que se producen en 3º curso. Un análisis de las nacionalidades del alumnado AIT aporta que el 23,6% de este alumnado es de nacionalidad marroquí y que el 21,7% es de nacionalidad ecuatoriana. Estas nacionalidades casi suman el 50% de todas las incorporaciones tardías. El resto de nacionalidades que aparecen en la muestra presenta unos porcentajes inferiores, pero en algunos casos siguen siendo significativos (éstos son los casos de dominicanos, colombianos, chinos y rumanos). Si analizamos el porcentaje de incorporación tardía en relación al total de alumnos de cada nacionalidad, observamos que el porcentaje más alto corresponde al alumnado chino. Ecuatorianos, rumanos y dominicanos son otros colectivos nacionales que tienen un peso importante entre el alumnado recién llegado.

Las incorporaciones a la educación postobligatoria son muy inferiores a las que se dan en la ESO y ninguna nacionalidad destaca por encima de las otras en relación con el número de alumnado incorporado tardíamente en esta etapa educativa.

El análisis de las trayectorias de continuidad del alumnado revela que el 10,7% de los alumnos AIT no acaba ningún curso y que el 42,5% del alumnado incorporado en la ESO no la finaliza. A pesar de estos importantes porcentajes encontramos alumnado que supera con éxito el 4º de ESO, éstos son los casos del alumnado de nacionalidad argentina (80%), marroquí (63,4%), ecuatoriana (57,7%) y rumana (53,3%). Por lo que respecta a la superación del 4º de ESO en el caso de otras nacionalidades, observamos que éstas presentan unos porcentajes inferiores a los mencionados. Pensamos que de todos estos datos es necesario extraer una lectura positiva en la medida que observamos que, a pesar de las dificultades que supone el cambio de contexto social, cultural y educativo, un número significativo de alumnos presenta trayectorias que les permiten apostar por la continuidad en los estudios. Tenerlo en cuenta permite fundamentar una lectura positiva de las trayectorias de este alumnado, una lectura que mejoraría las expectativas que frecuentemente muestran algunos profesores en relación al alumnado de incorporación tardía.

Ahora bien, si el análisis lo desplazamos hacia la continuidad en los estudios postobligatorios, observamos que el porcentaje total de alumnos que continúan los mencionados estudios es muy bajo, ya que solamente continúa el 14,6% de todo el alumnado incorporado tardíamente. En números absolutos los nacionales ecuatorianos son el colectivo que más presencia tiene en los estudios postobligatorios, aunque el porcentaje de continuidad está por debajo de otras nacionalidades. Si tomamos como referencia el porcentaje de continuidad, los nacionales peruanos son los que tienen el porcentaje mayor (aunque en números absolutos solamente estamos hablando de 5 alumnos) y los nacionales de Marruecos son los que muestran el porcentaje de continuidad inferior (2,7%), no obstante es uno de los dos colectivos que más finaliza 4º de ESO. La lectura de los porcentajes que muestran las otras nacionalidades es complejo debido al escaso número de alumnos que han continuado en los estudios postobligatorios. El alumnado AIT que continúa en el sistema educativo sigue los estudios de Bachillerato más que los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), en una proporción de ocho a uno. Así mismo, es necesario comentar que una cuestión es dar el paso de los

estudios obligatorios a los postobligatorios y otra cosa es finalizarlos, ya que solamente el 5,8% del alumnado recién llegado los finaliza.

En este punto parece pertinente introducir de nuevo la reflexión que planteábamos al final del apartado anterior, ahora en relación al alumnado incorporado tardíamente: ¿quién y cómo se tiene que definir qué itinerarios de continuidad académica podemos considerar aceptables y/o deseables?

Las transiciones hacia los estudios postobligatorios

A partir de los datos cedidos por el *Servei d'Estadística, Informació i Documentació* del Departamento de Educación, pudimos reconstruir parcialmente estos flujos. Esta reconstrucción nos permitió observar como, efectivamente, si nos centramos en los alumnos que dan el paso de 4º de ESO a 1º de los estudios postobligatorios (Bachillerato o Ciclos Formativos) en todos los casos el número de alumnos que accede a los estudios postobligatorios es inferior al número de alumnos matriculados en 4º de ESO. Todo parece indicar, pues, que se confirma la deserción del alumnado extranjero al finalizar la ESO.

Ahora bien, las limitaciones de los datos que hemos comentado anteriormente, hace que el análisis de la transición del alumnado de 4º de ESO a los primeros cursos de la postobligatoria ofrezca valores que en ocasiones se encuentran muy alejados de la realidad. Por ello el equipo de investigación optó por seguir el flujo del alumnado de distintas nacionalidades a lo largo de la ESO y comparar especialmente la presencia de distintas promociones en 1º de ESO y en 1º de los estudios postobligatorios (PO) cuatro años después. Evidentemente se trata de un cálculo aproximativo, pero dadas las limitaciones de los datos, consideramos que es la mejor aproximación que podemos efectuar. Analizados así los datos podemos entender que cuando la presencia de alumnado de una determinada nacionalidad en 1º de los estudios postobligatorios es mayor que en 1º de ESO, este dato nos está indicando que los alumnos de esta nacionalidad que iniciaron los estudios en 1º de ESO tienen una clara tendencia a realizar estudios postobligatorios y que una parte más o menos significativa de los alumnos de esta nacionalidad que se han incorporado a la ESO tardíamente finalizan la ESO con la obtención del graduado y optan por continuar. De la misma manera, cuando la presencia de los alumnos de una determinada nacionalidad en el primer curso de los estudios postobligatorios es inferior que la que tenían en 1º de ESO, podemos

concluir que los alumnos de esta nacionalidad que iniciaron los estudios en 1º de ESO tenían tendencia a abandonar los estudios a lo largo de la ESO o una vez la han finalizado en una proporción más o menos importante; que los alumnos de esta nacionalidad que se incorporan a la ESO tardíamente tampoco finalizan la ESO o bien no optan por continuar; y/o que el número de repetidores entre los alumnos de estas nacionalidades es mucho más importante que en otros y por tanto se retarda su acceso a los estudios postobligatorios (pero si el motivo fuera solamente éste, tarde o temprano se tendría que poder apreciar la incorporación de estos alumnos a la educación postobligatoria).

Comparando así los datos pudimos observar que hay nacionalidades que muestran una tendencia de comportamiento diferente: algunas muestran una presencia proporcionalmente decreciente (son la española, la marroquí, la gambiana, la china y la dominicana), mientras que los alumnos de nacionalidad ecuatoriana, colombiana, argentina, rumana y peruana muestran una presencia proporcionalmente superior.

TABLA V. Comparación de la presencia de los alumnos de dos promociones diferentes en 1º de ESO y 1º de los estudios postobligatorios (PO: bachillerato y ciclos formativos de grado medio)

Nacionalidad	1º ESO 1999-2000: Alumnos matriculados	1º PO 2003-2004: Alumnos continuistas I (% alumnos continuistas 1º PO en relación alumnos matriculados 1º ESO)	1º ESO 2000-2001: Alumnos matriculados	1º PO 2004-2005: Alumnos continuistas Iº (% alumnos continuistas 1º PO en relación alumnos matriculados 1º ESO)
Todas	60.208	59.869 (99,437%)	60.123	63.348 (105,364%)
Española	58.536	59.869 (102,277%)	58.053	59.774 (102,964%)
Marroquí	834	509 (61,031%)	987	622 (63,019 %)
Gambiana	17	4 (23,529%)	19	8 (42,105 %)
Ecuatoriana	28	455 (1.625 %)	92	622 (676,086 %)
Colombiana	45	216 (480%)	76	275 (361,842 %)
Argentina	43	205 (476,744 %)	43	221 (513,953 %)
China	84	42 (50 %)	78	52 (66,666%)
Rumana	6	91 (1.516,666%)	6	162 (2.700%)
Dominicana	80	62 (77,5 %)	104	57 (54,807 %)
Peruana	97	149 (153,608 %)	83	262 (315,662 %)

Fuente: Tabla confeccionada a partir de los datos cedidos por el Servei d'Estadística, Informació i Documentació del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Observamos, pues, tendencias claramente diferenciadas entre los alumnos de las diversas nacionalidades sometidas a estudio: los porcentajes obtenidos entre los alumnos de nacionalidad gambiana, china o marroquí contrastan llamativamente con los que obtiene el alumnado de nacionalidad rumana, ecuatoriana o argentina. En el informe final se procedió a ese análisis nacionalidad por nacionalidad ya que se detectaba para cada una de ellas dinámicas claramente diferenciadas tanto en las tendencias a la continuidad, en las opciones entre CFGM y Bachillerato, en las diferencias de género o en las opciones entre escuela pública y escuela privada, entre otros aspectos. Como dijimos antes, tales diferencias no deben servir para buscar en la nacionalidad o en el *origen* de los alumnos la explicación de las continuidades o los abandonos, sin embargo sí deben servir para alertarnos de realidades y problemáticas específicas sobre las que deberíamos investigar para ser capaces de entenderlas y de intervenir sobre ellas.

Del déficit de información a la desatención de los problemas (no) detectados

En distintos momentos hemos subrayado en qué medida los déficits de información impiden que se pueda tener conciencia de determinados problemas relacionados con la continuidad académica, los abandonos y las transiciones educativas del alumnado, especialmente del alumnado de origen inmigrado, y más concretamente de los alumnos de determinadas nacionalidades en las que el impacto de tales problemáticas parece más importante. Queremos profundizar ahora en esta cuestión.

Otro aspecto analizado en la investigación fueron las prácticas desarrolladas en los centros que podían favorecer la continuidad del alumnado. En relación a tales cuestiones, entre otras cosas observamos en qué medida prácticas podían favorecer la continuidad (estrategias organizativas, dinámicas del profesorado, pautas de atención a las familias, métodos pedagógicos y estrategias de acompañamiento y atención a los estudiantes, entre otras¹¹) habían sido desarrolladas en los 18 centros en los que focalizamos nuestro análisis.

⁽¹¹⁾ Para determinar, como hipótesis de trabajo, qué pautas académicas y características de centro facilitaban la continuidad del alumnado, el equipo de investigación coordinó un seminario organizado por la Fundación Jaume Bofill,

La información obtenida en los 18 centros nos indica que algunas variables favorecedoras de la continuidad académica del alumnado se han desarrollado de manera muy mayoritaria en un sentido que podemos considerar que favorece dicha continuidad, mientras que otras claramente se traducen en respuestas no favorecedoras. Igualmente podemos observar que algunas variables prácticamente no han obtenido respuesta (no se ha hecho, pues, nada en relación a esas cuestiones o lo que se ha hecho parece ambiguo o poco relevante).

Las variables que han obtenido una respuesta positiva de forma mayoritaria han sido:

- Las características del centro
 - Historia del centro
 - Adecuación de los espacios
 - Oferta educativa
 - Estabilidad de la plantilla de profesorado
- La organización del centro
 - Atención a la diversidad
- El profesorado
 - Formación recibida

Puede observarse que, entre estas variables, algunas no dependen de la iniciativa de los centros. Por ejemplo la *historia del centro* o la *estabilidad de la plantilla de profesorado* (que en buena medida depende de la iniciativa del Departamento de Educación). Podríamos discutir en qué medida la *atención a la diversidad* está más o menos condicionada por las políticas del Departamento de Educación o por la iniciativa de los centros. Pensamos que en buena medida el trabajo realizado desde los equipos LIC (y la importancia que el discurso educativo ha otorgado a la atención a la diversidad durante los últimos años), ha contribuido a que las iniciativas dirigidas a atender la diversidad entre el alumnado proliferen en los centros y a que su aplicación haya alcanzado más o menos ámbitos.

La *oferta educativa de los centros* también la hemos valorado positivamente en la mayoría de centros. Sin embargo, debemos aclarar que la muestra seleccio-

en el que participaron: Carles Serra (Coord.), Josep M. Palauàrias, Miquel A. Alegre, Francesc Carbonell, Miquel A. Essomba, Jordi Garreta y Maria J. Montón (Serra 2005).

nada ha tendido a privilegiar a los centros con oferta de CFGM y que el criterio de adecuación de los ciclos en muchos casos ha sido difícil de controlar. Finalmente, la última variable que ha obtenido respuestas mayoritariamente positivas es la que se refiere a la *formación que ha recibido el profesorado*, a pesar de que son pocos los centros que se implican en iniciativas de formación en los mismos centros (y que harían posible el impulso de iniciativas compartidas por el conjunto del profesorado).

Junto a estas variables que hemos comentado, observamos que estas otras reciben respuestas mayoritariamente negativas (esto es: que se manifiesta que se trata de cuestiones no desarrolladas en los centros, o que consideramos que la manera cómo se desarrollan no es la más adecuada para favorecer la continuidad del alumnado):

- Las características del centro
 - Sus dimensiones
 - La composición del alumnado
- La organización del centro
 - Los criterios de agrupamiento del alumnado
 - El seguimiento del alumnado
- La comunidad: la participación de las familias
 - Estrategias de acogida y de atención
- La pedagogía utilizada
 - Los métodos docentes
 - Modelos de adultos
 - Pertenencia
- Acompañamiento y orientación del alumnado
 - La tutoría
 - La orientación profesional
 - La motivación del alumnado

De entrada vemos que las variables recogidas en este bloque son más numerosas que las recogidas en el bloque anterior y que, excepto las dos primeras, el resto son variables que dependen completamente de la iniciativa de los centros. Se trata de variables relacionadas con la organización de los centros, la relación con las familias, las opciones pedagógicas de los centros y las formas de acompañamiento y orientación del alumnado, todas ellas cuestiones sujetas a la inicia-

tiva de los profesionales de los centros. En relación a este conjunto de variables pensamos que vale la pena señalar algunas cuestiones:

- Que algunas de ellas se han desarrollado, aunque mayoritariamente se ha hecho siguiendo criterios que no favorecían la continuidad académica del alumnado (y especialmente del alumnado inmigrante). Es el caso del establecimiento de grupos de nivel académico homogéneo como estrategia básica de agrupación del alumnado.
- Que otras variables se desarrollan sin ningún tipo de seguimiento o acuerdo entre el conjunto del profesorado. Es el caso de los métodos docentes, sobre los que en varios centros se nos ha manifestado que dependen de la iniciativa, habilidad o voluntad de cada profesor; o el de las estrategias de motivación del alumnado, sobre las que hemos recibido respuestas similares. Tendríamos que valorar en qué medida esta delegación es real o encubre la inacción en algunos de estos ámbitos, pero en cualquier caso denota la falta de una reflexión y de un trabajo para compartir un proyecto o buscar soluciones comunes a problemas que deberían inquietar al conjunto del profesorado. Se trata, pues, de vacíos en la actividad de los centros.
- Y por último, otras variables se pueden considerar poco o nada desarrolladas. El seguimiento del alumnado, la atención tutorial, la orientación laboral y la atención a las familias son aspectos poco o nada desarrollados. Precisamente se trata de los que tienen una relación más directa con el seguimiento, apoyo y orientación del alumnado a la hora de decidir sobre su vida académica o laboral. Sobre la primera cuestión, hemos visto que el seguimiento del alumnado una vez abandona el centro, en general no es una competencia de los centros o no es una cuestión de la que puedan hacerse cargo. Igualmente, la atención y la relación con las familias parece un aspecto poco o mal previsto, frente al cual no hemos podido observar muchas iniciativas interesantes a pesar de las propuestas que se han hecho desde el LIC. Por lo que respecta a la acción tutorial y a la orientación laboral, la mayoría de iniciativas que se nos han informado parecen absolutamente estereotipadas. Especialmente la orientación profesional: en la mayoría de los casos esta cuestión se trabaja desde las tutorías en el último curso de la ESO, sin que previamente se haya hecho ningún trabajo que ayude a los alumnos a vincular su proyecto académico

con su propio futuro laboral. Un elemento, pues, que considerábamos fundamental para el objeto de la investigación, se muestra prácticamente ausente o irrelevante en la práctica diaria de los institutos.

Si en apartados anteriores manifestábamos la imposibilidad de prestar atención a un problema si antes no se habían desarrollado las estrategias adecuadas para poder identificarlo, ahora tenemos que subrayar que la falta de iniciativas en ámbitos como los señalados parece una de las consecuencias lógicas de esa situación. Hay pues mucho trabajo a realizar si lo que se pretende es mejorar la continuidad académica del alumnado. Evidentemente de todo el alumnado, pero especialmente el de aquellos colectivos en los que hemos identificado trayectorias o itinerarios que más se distancian de los que consideramos deseables.

Reflexión: más allá de la falta de datos

Del análisis de los datos proporcionados por el Departamento de Educación de Cataluña, junto al análisis de los datos obtenidos en los 18 centros donde se focalizó la investigación, ofrecen un perfil, para algunas cuestiones, diverso: alumnos de unas nacionalidades que tienden de forma muy marcada a la continuidad académica, en contraste con otros que concluyen su vida académica al terminar la ESO o incluso antes; colectivos entre los que la incorporación tardía del alumnado no parece ser un obstáculo insuperable, frente a otros en los que el absentismo o el abandono es la opción predominante al cumplir los 16 años. Sin duda tales datos pueden contribuir a centrar nuestra atención en contextos, situaciones o proyectos familiares, académicos, laborales o migratorios que predominan en algunos colectivos y parecen menos presentes en otros. Centrar nuestra atención y proponer medidas, estrategias, soluciones. Pero, como decíamos antes, sin la capacidad de ver, de contrastar, no puede desarrollarse la capacidad de intervenir de manera mínimamente fundamentada, ni tampoco la posibilidad de evaluar, corregir, revisar los mecanismos, estrategias o dispositivos que, a día de hoy, desarrollamos para atender las necesidades del alumnado procedente de la más reciente inmigración. Ante esta cuestión es preciso plantear una reflexión.

A menudo sorprende que bajo el epígrafe *educación antirracista o racismo y educación*, en países como Gran Bretaña se incluyan cuestiones como el control sistemático de los índices de acceso y rendimiento académico de alumnos miembros de distintos colectivos, el análisis de los dispositivos de evaluación del alumnado o los sistemas de tutoría y orientación (Dadzie, 2000). Son políticas que simplemente tratan de llevar hasta sus últimas consecuencias principios o ideales como la igualdad de trato por parte de las instituciones y de evitar lo que algunos investigadores como Gargante, Pajares, Cachón y Egenberger (2003) califican de *discriminación indirecta* (cuando la aplicación de una norma igual para todos conlleva, de hecho, un efecto negativo o discriminatorio para un grupo determinado) o el *racismo institucional* que para Cashmore, (1996) son las dinámicas propias de las instituciones que tienden a favorecer a los miembros del colectivo mayoritario por falta de atención a las características y situaciones que viven otros determinados colectivos.

Tal como señala Gillborn (2007) tal enfoque pone de relieve los efectos de las políticas y las acciones y deja de lado los debates en torno a la intencionalidad. Lejos de juzgar las intenciones, se valora el impacto de las políticas, la manera cómo se toman las decisiones, el efecto de las prácticas administrativas o académicas, y sobre todo se exige que se tomen en cuenta las características y situaciones que viven los alumnos y que se dé seguimiento a sus resultados: la toma en consideración de la diversidad de situaciones que viven los alumnos es la base sobre la cual se van a desarrollar políticas de igualdad; y si no se conoce el impacto de las prácticas escolares sobre los distintos colectivos a los que pertenecen los alumnos¹², difícilmente se podrán tomar medidas para corregir posibles desviaciones o efectos indeseados.

En tales países, se considera que cualquier déficit de atención por parte de las instituciones (servicios del Ministerio de educación, de las Consejerías de educación o de los mismos institutos y centros escolares) puede ocultar prácticas discriminatorias (o, en todo caso, sus efectos), si no son en ellas mismas una forma de racismo o de discriminación en la medida que el no prestar la misma atención a todo el alumnado, o el considerar y tratar a todos los alumnos como

⁽¹²⁾ De nuevo no se trata aquí de reificar tales colectivos, sino de darles seguimiento para poder comprobar en qué medida tales agrupaciones del alumnado (por nacionalidad, por clase social, por género, por lengua materna, por haber nacido en nuestro país o fuera de él, etc.) pueden considerarse relevantes ante un determinado reto educativo. No se trata de presuponer nada, se trata de desplegar todos los medios necesarios para detectar problemas o desigualdades y para asegurarse que se toman las medidas de intervención adecuadas.

si todos ellos respondieran a un mismo patrón, aún a sabiendas de que son diversos y de que no estamos tomando en cuenta tal diversidad, puede considerarse en sí mismo una forma de discriminación. Como también el hecho de que respondamos a las problemáticas de unos determinados alumnos mientras no hacemos nada para ni siquiera conocer las de otros. Para luchar contra el racismo plantean, pues, que debemos conocer, seguir, ver, saber, evaluar los efectos de nuestros mecanismos y dinámicas institucionales. Parece que en nuestro país aún nos encontramos lejos de estos planteamientos. Debemos abordar los déficits de información de nuestro sistema educativo desde esta perspectiva: los déficits identificados en nuestro despliegue institucional tienen mucha más trascendencia que la que tradicionalmente les hemos dado: no es solamente que nuestros servicios educativos generen información estadística del todo deficitaria, y que de ello podamos concluir que son menos eficientes que los servicios educativos de otros países europeos; no es sólo que podamos quejarnos de que administran con excesiva tacañería la información que tienen en su poder; se trata de que tales deficiencias suponen por ellas mismas (así como por lo que pueden estar ocultando) una discriminación sobre un determinado alumnado, una discriminación que deberíamos esforzarnos en denunciar y eliminar si lo que queremos es garantizar un trato igualitario, tender a la equidad o erradicar toda forma de discriminación implícita y de racismo institucional. Recordemos, el racismo institucional consiste en:

La incapacidad colectiva de una organización para prestar un servicio apropiado y profesional a la gente a causa de su color, cultura o étnia. Se puede ver o detectar en los procesos, actitudes y comportamientos que resultan discriminatorios por ignorancia, desconsideración, uso de estereotipos racistas y prejuicios involuntarios que desfavorecen a las minorías étnicas. (Gillborn 2007, p. 6)¹³.

¹³ Macpherson, W. (1999). *The Stephen Lawrence Inquiry*, CM4662-1, Londres, The Stationery Office, ap. 6.34, citado por Gillborn (2007, p. 6). El documento es el informe resultado de la investigación parlamentaria generada a propósito del asesinato del joven Stephen Lawrence. En el capítulo seis se presentan diferentes maneras de definir y conceptualizar el racismo institucional.

Referencias bibliográficas

- APARICIO, R. Y TORNOS, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: MTAS.
- BONAL, X. (Dir.). (2003). *Apropiacions escolars: usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.
- DADZIE, S. (2000). *Toolkit For Tackling Racism In Schools*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- CARRASCO, S. (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Bellaterra: ICE de la Univ. Autònoma de Barcelona.
- CASHMORE, E. (1996). Institucional racisme. En E. CASHMORE (Ed), *Dictionary of Race and Ethnic Relations* (pp. 169-172). Londres: Routledge.
- COELHO, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: Horsori-ICE UB.
- GARGANTE, S. PAJARES, M. CACHON, L. Y EGENBERGER, V. (2003). *La discriminación racial. Propuestas para una legislación antidiscriminatoria en España*. Barcelona: Icaria.
- PALAUDÀRIAS, J. M. (2008). *L'abandonament escolar a secundària entre l'alumnat d'origen immigrat*. Escola Catalana (Barcelona), año XLIII, 9-11.
- SERRA, C. (2005). *L'efecte dels centres sobre la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Documento policopiado.
- SERRA, C. Y PALAUDÀRIAS, J. M. (2007). L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligatoris. En M. J. LARIOS. Y M. NADAL (Dir.). *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006. Volum I. Anàlisi jurídica i sociodemogràfica* (pp. 301-334). Barcelona: Mediterrània.
- (2007). Alumnat d'origen immigrat: factors escolars i trajectòries de continuïtat. V Congreso sobre la inmigración en España. Migraciones y desarrollo humano. Valencia, 21-24 marzo (en papel).
- (2008). Why students from immigrant background continue or dropout after Spanish compulsory education? ISA Forum of Sociology. La investigación sociológica y el debate público. Barcelona, 5-8 septiembre (en papel).
- SIGUÁN, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.

SUÁREZ-OROZCO, M. Y SUÁREZ-OROZCO, C. (2003). *La Infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.

Fuentes electrónicas

- GILLBORN, D. (2007) Segregació escolar i igualtat d'oportunitats. L'exemple del Regne Unit. Simposi sobre Immigració i educació a Catalunya (Barcelona, 17 y 18 de octubre de 2007). Recuperado 27 de enero de 2008, de: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/David%20Gilborn.pdf>
- MACPHERSON, W. (1999). *The Stephen Lawrence Inquiry*, CM4662-1, Londres, The Stationery Office, ap. 6.34. Recuperado 15 de febrero de 2008, de: <http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/4262.htm>
- SERRA, C. Y PALAUDÀRIAS, J. M. (2008). *La Continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria*. Recuperado 30 de septiembre 2008, de: <http://www.migracat.cat/document/044ffa542bb146e.pdf>.

Direcció de contacte: Josep Miquel Palaudàries Martí. Universitat de Girona. Departament de Pedagogia. Calle Emili Grahit, 77. 17071 Girona.
E-mail: josep.paludarias@idg.edu