



# La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa





# **La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa**

Eurydice  
La red europea de información en educación

La Unidad Europea de Eurydice publica este documento con el apoyo financiero de la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura).

Disponible en inglés (*Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*), francés (*L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*) y español (La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa).

Este documento también se encuentra disponible en Internet (<http://www.eurydice.org>).  
Texto terminado en junio de 2004.

© Eurydice, 2004.

Los contenidos de esta publicación pueden ser parcialmente reproducidos excepto con fines comerciales, siempre que el extracto vaya precedido de una referencia completa a "Eurydice, la red europea de información en educación", seguida de la fecha de publicación del documento.

Las solicitudes de permiso para reproducir el documento completo deben dirigirse a la Unidad Europea.

Fotografía de cubierta: © Reporters, Bruselas, Bélgica

**Eurydice**

**Unidad Europea**

Avenue Louise 240

B-1050 Bruxelles

Tel.: + 32 2 600 53 53

Fax: + 32 2 600 53 63

E-mail: [info@eurydice.org](mailto:info@eurydice.org)

Internet: <http://www.eurydice.org>

**Eurydice**

**Unidad Española**

General Oráa, 55

28006 Madrid

Tel.: (34) 917 45 94 00

Fax: (34) 917 45 94 37

E-mail: [eurydice@educ.mec.es](mailto:eurydice@educ.mec.es)

Internet: <http://www.mec.es/cide/eurydice/index.htm>

Depósito legal: M-12483-2005

*Impreso en España*



¿Qué hacen los sistemas educativos para integrar a los alumnos inmigrantes? Esta es la pregunta a la que el presente estudio intenta responder, proporcionando a los responsables políticos el conocimiento de las distintas medidas de apoyo escolar que para los menores inmigrantes se han adoptado en 30 países europeos. El estudio analiza las medidas diseñadas y puestas en marcha en el sistema educativo del país de acogida, teniendo en cuenta su situación demográfica.

La integración de los inmigrantes en la sociedad se ha convertido, de hecho, en una de las principales preocupaciones de los responsables políticos de Europa. Muchos países europeos se enfrentan al reto de integrar a distintos grupos de inmigrantes que residen dentro de sus fronteras por diferentes razones. Algunos de estos países cuentan ya con una larga experiencia en políticas de integración escolar para los menores inmigrantes. Otros han adquirido esta experiencia no hace mucho; de hecho, allí donde la inmigración es muy reciente, se ha comenzado a debatir de qué forma los sistemas educativos deberían adaptarse a esa realidad.

Desde la entrada en vigor del Tratado de Amsterdam, el 1 de mayo de 1999, la política de inmigración se ha convertido en un área en la que la Unión Europea tiene plena responsabilidad. Las políticas para la integración de los inmigrantes están dirigidas a garantizar la igualdad y a prevenir la discriminación racial o étnica. La movilidad y el intercambio son también parte integrante del "promenorizado programa de trabajo sobre el seguimiento de los objetivos de los sistemas educativos y de formación en Europa" aprobado oficialmente en la reunión de los Jefes de Estado o Gobierno europeos celebrada en Barcelona del 15 al 16 de marzo de 2002. En todos los casos, el modo en que los sistemas educativos abordan la integración de los menores inmigrantes constituye un asunto de máxima prioridad.

Esta valoración de las medidas educativas adoptadas guarda relación con contextos nacionales muy diferentes en materia de inmigración, en función de los factores económicos, sociales, históricos y políticos que han conformado dichos países. Una variedad similar de enfoques es evidente en las propias medidas que los sistemas educativos han introducido para integrar a los menores inmigrantes.

La Red Eurydice, mecanismo clave de información sobre los sistemas educativos europeos y su evolución, ha tratado de proporcionar una visión global de las prácticas en esta área. El presente estudio se ha completado con la información recogida por las Unidades Nacionales de la Red a las que agradecemos cordialmente su valiosísima colaboración.

**PATRICIA WASTIAU-SCHLÜTER**  
Directora de la Unidad Europea de Eurydice

Julio 2004





<b>Prólogo</b>	3
<b>Introducción general</b>	7
<b>Capítulo 1: Políticas educativas europeas del alumnado inmigrante</b>	11
1.1. Contexto general	11
1.2. Legislación europea sobre el derecho a la educación del alumnado inmigrante	12
1.3. Definición de objetivos comunes y seguimiento de las políticas de integración	13
1.4. Acciones concretas financiadas por la Comisión Europea	14
1.5. Actividades del Consejo de Europa	14
<b>Capítulo 2: Tendencias demográficas</b>	17
2.1. Evolución de los flujos de inmigración durante los últimos 25 años	18
2.2. Países y continentes de origen de la población extranjera	20
2.3. Distribución del número de demandantes de asilo en Europa	23
2.4. Población extranjera menor de 15 años en Europa	25
2.5. Alumnado inmigrante de 15 años en los sistemas educativos	26
2.6. Alumnado inmigrante según la localización del centro	27
2.7. Distribución del alumnado inmigrante entre los centros	29
2.8. Alumnado de 15 años cuya lengua materna no es la lengua de instrucción	30
<b>Capítulo 3: Derecho a la educación y a medidas de apoyo</b>	33
3.1. Derecho y deber de recibir una educación gratuita	33
3.2. Acceso a los servicios escolares y a la ayuda financiera	35

<b>Capítulo 4: Medidas para la integración escolar del alumnado inmigrante</b>	37
4.1. Medidas de orientación	37
4.2. Establecimiento del nivel de estudios adecuado	40
4.3. Modelos de integración	41
4.4. Medidas de apoyo en el ámbito escolar	44
4.5. Personal encargado de poner en marcha las medidas de apoyo	49
<b>Capítulo 5: Reconocimiento de la cultura inmigrante en el ámbito escolar</b>	51
5.1. Medidas de apoyo a la lengua y cultura de origen	51
5.2. Adaptación de la vida escolar diaria	53
<b>Capítulo 6: El enfoque intercultural en los centros educativos</b>	57
6.1. Objetivos	57
6.2. Posición del enfoque intercultural en los currículos	59
6.3. Evaluación	60
6.4. Actividades asociadas a la vida del centro	61
6.5. Formación y apoyo al profesorado	62
<b>Conclusiones</b>	67
<b>Glosario</b>	73
<b>Anexos</b>	77
<b>Lista de gráficos</b>	91
<b>Referencias</b>	93
<b>Agradecimientos</b>	97



## INTRODUCCIÓN GENERAL

---

Este estudio, centrado en los distintos modelos de integración que para los alumnos inmigrantes se han adoptado en los sistemas educativos europeos, consta de seis capítulos. Los dos primeros ofrecen el contexto político y demográfico general de la situación en Europa. El derecho a la educación de los menores inmigrantes y a las medidas de apoyo en los centros se describen con detalle en los capítulos siguientes. Se establece una serie de relaciones entre las distintas medidas y sus objetivos al final de la publicación.

Tras presentar brevemente el contenido de cada capítulo, esta introducción ofrece las definiciones empleadas y el alcance del análisis en una segunda sección, seguida por un último apartado en el que se describe la metodología y las fuentes utilizadas para este estudio.

### Contenido

El **capítulo 1** comienza con una visión general de las políticas de integración y de cooperación tal y como se describen en la legislación reciente y en las decisiones tomadas en el ámbito de la UE, para continuar con el análisis del importante trabajo que también desarrolla en este campo el Consejo de Europa. La actual legislación europea en materia de educación para los menores inmigrantes pretende garantizar su derecho a la educación en los mismos términos que les son de aplicación a los ciudadanos de los Estados miembros de la UE. Además, el Consejo de Europa trabaja para garantizar que a todos ellos se les pueda enseñar la lengua del país de acogida así como su lengua materna.

El **capítulo 2** examina las tendencias demográficas en Europa y se divide en dos partes. La primera analiza las tendencias generales y bastante diferentes de cada país, utilizando datos de Eurostat e indicadores demográficos sobre inmigración, el porcentaje de población inmigrante por nacionalidad y edad, y de demandantes de asilo y refugiados. La segunda parte se centra en los inmigrantes en el ámbito escolar utilizando indicadores extraídos del estudio internacional PISA 2000 (OCDE).

El **capítulo 3** aborda el derecho a la educación y a las medidas de apoyo dirigidas específicamente a los alumnos inmigrantes. Aunque hasta cierto punto el derecho a la educación está condicionado por la situación jurídica de los menores, el estudio establece que las medidas diseñadas para ellos no suelen depender de ésta.

Las medidas para la integración de los alumnos inmigrantes se analizan en el **capítulo 4**. En primer lugar se hace referencia a las disposiciones relativas a su acogida inicial y orientación y al establecimiento del nivel de estudios que les corresponde, pasando a continuación a analizar su integración en la educación ordinaria. Este capítulo demuestra que las medidas de apoyo se corresponden con dos modelos principales, uno integrado y el otro independiente, además de examinar los distintos tipos de medidas y el papel que juegan los profesores a la hora de ponerlas en práctica.

El **capítulo 5** describe un tipo de medida concreta para garantizar la competencia de los alumnos inmigrantes en su lengua materna y la conservación de su propia herencia cultural. Asimismo, los centros pueden, en ocasiones, adaptar su actividad diaria para satisfacer determinadas prácticas culturales o religiosas de estos alumnos. De nuevo, la manera de poner en marcha las disposiciones y prácticas de este tipo varía bastante de un país a otro.



El **capítulo 6** examina la forma en que los currículos, la legislación y otras fuentes oficiales promueven un enfoque intercultural en las enseñanzas escolares, aspecto asimismo muy importante en la formación inicial y permanente del profesorado. Este enfoque se distingue de las anteriores medidas dirigidas de modo específico a los menores inmigrantes en que pretende concienciar de la existencia de diferentes culturas entre los alumnos. La gran mayoría de los sistemas educativos europeos se orientan hacia este enfoque aunque varía su estructura concreta y contenido.

Este análisis comparado se completa con las detalladas contribuciones nacionales basadas en una estructura común. Cada contribución incluye las definiciones y el contexto demográfico de la inmigración, las medidas de apoyo en el ámbito escolar para los menores inmigrantes y sus familias, los distintos aspectos del enfoque intercultural y una sección final dedicada a cuestiones como la evaluación, los proyectos piloto, los debates y las futuras reformas. Todas estas contribuciones se incluyen en el CD-Rom que acompaña a la publicación y también se puede acceder a ellas a través de Internet: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org). Las contribuciones contenidas en el CD-Rom están disponibles únicamente en inglés y en el caso de algunos países (Comunidad francesa y Comunidad germanoparlante de Bélgica, Francia, Italia y Luxemburgo) también en francés.

## Objeto y alcance del estudio

El presente estudio define al menor inmigrante como un menor, procedente de cualquier otro país (dentro o fuera de Europa), cuyos padres o abuelos se han establecido en el país de acogida o se encuentran solicitando asilo, gozan de la condición de refugiados o son inmigrantes irregulares. Por consiguiente, los menores de familias establecidas en el país de acogida durante más de dos generaciones no entran dentro del alcance de este estudio.

Las medidas dirigidas específicamente a los migrantes **de un país concreto**, como los romaníes y otros colectivos itinerantes se incluyen, únicamente, si estos grupos encajan con la definición anterior. Lo mismo ocurre con las medidas de apoyo dirigidas a los grupos de minorías étnicas o nacionales.

Las medidas en el ámbito escolar se limitan a las que el sistema educativo del país de acogida diseña y pone en marcha. No se incluyen las que provienen de fuera del sistema educativo, como las iniciadas por las embajadas, misiones diplomáticas, organizaciones no gubernamentales, voluntarios u otros actores.

La información contenida en el estudio cubre los niveles de pre-primaria, primaria y secundaria general obligatoria de la enseñanza pública o privada concertada. El año de referencia para los datos de Eurydice, referidos a la información sobre las medidas de apoyo incluidas en las contribuciones nacionales, es el curso escolar 2003/04. En el caso de los datos demográficos se ha tenido en cuenta el último año del que se dispone de información. El año de referencia para los datos de Eurostat es 2002 y para los de PISA (OCDE) el año 2000.

El estudio engloba a los 30 países miembros de la Red Eurydice.

## Metodología

La información contenida en este estudio proviene de tres fuentes diferentes: los datos suministrados por las Unidades Nacionales de acuerdo con una guía común de contenidos, el material obtenido de los documentos clave sobre políticas europeas y los datos estadísticos procedentes de Eurostat y del estudio PISA 2000 (OCDE).

Se comenzó estudiando los documentos sobre políticas europeas y otra literatura relevante con el fin de comprender los fundamentos comunes (véanse las referencias bibliográficas al final de este volumen).

Basándose en la guía de contenidos preparada por la Unidad Europea, cada Unidad Nacional elaboró su propia contribución según la estructura determinada de antemano. Este formato común se estableció para permitir a los lectores el acceso a una información fácilmente comparable que presta la debida atención a las características nacionales.

Puesto que los datos demográficos aportados por las Unidades Nacionales variaban bastante se utilizaron los datos de Eurostat y PISA 2000 (OCDE) para ilustrar, en el capítulo 2, las tendencias demográficas más importantes de Europa.

A continuación, en el análisis comparado de los capítulos 3, 4, 5 y 6, se resumió la información procedente de las contribuciones nacionales sobre determinadas cuestiones clave relativas a la integración escolar de los menores inmigrantes. Estos capítulos pretenden proporcionar una visión general, acompañada de ejemplos, sobre los distintos enfoques de integración en los países europeos.





### 1.1. Contexto general

La Unión Europea está adoptando de forma gradual una política común en materia de asilo e inmigración, campo éste en el que ejerce plena responsabilidad desde la entrada en vigor del Tratado de Amsterdam en mayo de 1999<sup>(1)</sup>. El principal objetivo de esta política es garantizar que las condiciones que rigen la entrada de los inmigrantes y demandantes de asilo en los Estados miembros, así como su residencia en los mismos, sean totalmente compatibles. Las medidas en el ámbito escolar para los menores inmigrantes, que constituyen el objeto del presente estudio, pueden considerarse como parte de esta política de "integración". Las poblaciones destinatarias están formadas por ciudadanos de terceros países que emigran por diversas razones, incluidas las económicas, el deseo de mantener a las familias unidas o por tratarse de refugiados o demandantes de asilo, etc.

*Las nuevas competencias de la Unión Europea en el campo de las políticas de inmigración deberían analizarse junto con las conclusiones de la Cumbre de Lisboa (marzo 2000) en la que la propia UE se puso como objetivo, para la próxima década, el convertirse en la economía mundial más competitiva y dinámica basada en el conocimiento, capaz de un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y una mayor cohesión social<sup>(2)</sup>. Por tanto, la integración de los inmigrantes según la legislación constituye un elemento fundamental de la política de la Unión Europea que ahora toma forma, habiéndose identificado el sistema educativo como uno de los escenarios en los que la integración se puede producir.*

Las conclusiones del Consejo Europeo de Tampere (15-16 de octubre de 1999) han tenido un impacto decisivo en la política europea para la integración de los ciudadanos de terceros países. En ellas se expone claramente la necesidad de aproximar la situación jurídica de los nacionales de terceros países que residen legalmente en un Estado miembro (periodo de tiempo aún por determinar) y que están en posesión de un permiso de residencia de larga duración, a la de los ciudadanos del Estado miembro de residencia, incluido el derecho a la **educación**. Este punto se reiteró en el Consejo Europeo de Sevilla (21-22 de junio de 2002). En el Consejo Europeo de Tesalónica (19-20 de junio de 2003) se estableció que la política de la UE para la integración de los ciudadanos de terceros países debería cubrir aspectos tales como la educación y la formación lingüística. En el Consejo Europeo de Bruselas (16-17 de octubre de 2003) de nuevo se mencionó como prioritaria la integración de los inmigrantes legales.

El compromiso europeo de desarrollar una política para la integración de los inmigrantes legalmente establecidos (y de sus hijos) implica, asimismo, un compromiso desde el punto de vista educativo, para garantizar que disfruten de los mismos derechos que los otros menores que sí son ciudadanos de la UE. Las conclusiones alcanzadas en este campo en los distintos Consejos Europeos se muestran en el gráfico 1.1 del anexo 1.

(1) Véanse los artículos 61 y 63. Dinamarca no participa en la adopción de medidas de acuerdo con estos artículos. Irlanda y el Reino Unido pueden hacerlo a criterio propio según el artículo 3.

(2) Conclusiones de la Presidencia, Consejo Europeo de Lisboa, 23-24 de marzo de 2000.



## 1.2. Legislación europea sobre el derecho a la educación de los menores inmigrantes

La Directiva del Consejo, de 25 de julio de 1977, constituye la primera medida legislativa de la Comunidad Europea referida a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes. Se aplica exclusivamente a los hijos de inmigrantes de los Estados miembros e incluye una educación adaptada a sus necesidades concretas, así como la enseñanza de su lengua materna y de su cultura de origen. La atención prestada a esta Directiva ha sido importante para los países que se han incorporado a la Unión Europea en mayo de 2004, puesto que en ocasiones ha influido en su política nacional con relación a la escolarización de los menores inmigrantes.

Las recientes Directivas europeas (gráfico 1.1 del anexo 1) definen a los menores inmigrantes como menores, nacionales de terceros países, acompañados o no, que disfrutan de ciertos derechos en materia educativa en función de su situación jurídica. Antes de su plena entrada en vigor y una vez establecidos en las Directivas del Consejo, estos derechos han de incorporarse a las legislaciones nacionales.

Según la legislación europea los **menores, hijos de nacionales de terceros países con el estatus de residentes de larga duración**<sup>(3)</sup> reciben, desde noviembre de 2003, el mismo trato que los nacionales en materia educativa, incluida la concesión de becas al estudio<sup>(4)</sup>. Pero los Estados miembros pueden restringir este principio de trato de igualdad al exigir pruebas que demuestren un dominio adecuado del idioma para acceder al sistema educativo.

Desde enero de 2003 **los menores, hijos de demandantes de asilo o ellos mismos demandantes**, han podido acceder al sistema educativo bajo condiciones similares a las que se aplican a los ciudadanos del Estado miembro de acogida<sup>(5)</sup>. Dicha enseñanza puede impartirse en centros de alojamiento. El acceso al sistema educativo no puede posponerse por un periodo superior a tres meses una vez que el menor o uno de sus familiares ha presentado la solicitud de asilo. No obstante, puede demorarse un año si se está recibiendo una formación específica que facilite el acceso al sistema. Si el acceso no es posible debido a la situación concreta del menor, el Estado miembro puede ofrecer otras modalidades de enseñanza.

La legislación europea no recoge ningún derecho a la educación para **los menores inmigrantes que se encuentran en situación irregular** dentro del territorio de la Unión Europea.

La Directiva 2000/43/CE puede tener relevancia para la educación de todos los menores inmigrantes, pero no tiene presentes las diferencias de trato basadas en la nacionalidad o en las condiciones de residencia de los nacionales de terceros países. Su finalidad es acabar con cualquier tipo de discriminación por razones de raza u origen étnico en los distintos ámbitos, incluido el educativo (véase el artículo 3). La misma Directiva concede a los menores inmigrantes o menores de origen inmigrante el derecho a apelar si sufren un trato menos favorable que el que se otorga a los nacionales (discriminación directa), o cuando una disposición, criterio o práctica, aparentemente neutral, los coloca en una situación de desventaja (discriminación indirecta).

---

(3) Dicho estatus se obtiene tras 5 años de residencia legal ininterrumpida en el Estado miembro, salvo determinadas circunstancias, siempre y cuando los interesados sean económicamente independientes. Para más información véase la Directiva 2003/109/CE, artículos 4 y 5.

(4) Véase la Directiva 2003/109/CE, artículo 11. Dinamarca, Irlanda y el Reino Unido no han adoptado esta directiva.

(5) Véase la Directiva 2003/9/CE, artículo 11. Dinamarca, Irlanda y el Reino Unido no han adoptado esta directiva.



En resumen, la actual legislación europea en materia de educación para los menores, nacionales de terceros países que gozan de un estatuto legal o que han sido residentes al menos durante un determinado periodo mínimo, tiene relación con la concesión del derecho a la educación bajo las mismas condiciones que las aplicables a los nacionales, aunque sujeta a ciertas excepciones (véanse los párrafos anteriores). No incluye ninguna disposición relativa al derecho a la educación de los menores nacionales de terceros países que se encuentran en situación irregular dentro del territorio de la Unión Europea y tampoco incluye ninguna medida de apoyo positiva para los menores inmigrantes.

### 1.3. Definición de objetivos comunes y seguimiento de las políticas de integración

Uno de los objetivos generales establecidos en la Cumbre de Lisboa de 2000 fue la mejora de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. Esto guarda especial relación con el acceso de los inmigrantes y de sus hijos a los sistemas educativos y de formación.

Entre los criterios de referencia europeos para la educación y la formación que se adoptaron en el Consejo sobre "Educación, juventud y cultura" celebrado el 5 de mayo de 2003 y que deberían alcanzarse para el año 2010, destacan en concreto tres, que promueven la integración y el empleo de la población inmigrante:

- el porcentaje medio de jóvenes que abandona los estudios prematuramente no debería superar el 10 %;
- al menos el 85 % de los jóvenes de la UE de 22 años debería haber completado la Educación Secundaria superior;
- el porcentaje de jóvenes de la UE con malos resultados en lectura y escritura debería disminuir al menos en un 20% con relación al año 2000.

En efecto, está claro que existen dificultades concretas, en especial de naturaleza lingüística, que los menores inmigrantes pueden experimentar en el transcurso de su educación y que pueden conducir, en un principio, a problemas de lectoescritura y, finalmente, al abandono de los estudios. Estos tres criterios deberían, por tanto, llevar a los Estados miembros a intensificar sus esfuerzos en favor de los escolares con dificultades y, en concreto, con ciertos alumnos inmigrantes.

La Comisión Europea cuenta con distintos medios a su disposición para garantizar el seguimiento de las políticas adoptadas por los Estados miembros para la integración de los inmigrantes. De acuerdo con las conclusiones de la Cumbre de Tesalónica, la Comisión está promoviendo la cooperación y el intercambio de información entre los Estados miembros a través del *Grupo de puntos de contacto nacionales* para la integración de los nacionales de terceros países. Más concretamente, la introducción de programas para los inmigrantes recién llegados, la formación lingüística para los inmigrantes y su participación en la vida ciudadana, cultural y política se han identificado como áreas prioritarias a este respecto. Además, en 2003 la Comisión acordó preparar un informe anual sobre las políticas de inmigración e integración en Europa, con el fin de recoger una gran cantidad de datos sobre los movimientos migratorios en la UE, así como sobre las políticas y prácticas en materia de inmigración e integración.



Por último, el Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia, que inició sus actividades en 1998<sup>(6)</sup>, centró su trabajo, en 2003 y 2004, en la discriminación sufrida por los inmigrantes en el ámbito del empleo y de la **educación**.

#### 1.4. Acciones concretas financiadas por la Comisión Europea

En 1997, "Año europeo contra el racismo, la xenofobia y el antisemitismo", la Dirección General de Educación, Formación y Juventud subvencionó distintos proyectos presentados por los Estados miembros cuyo principal objetivo era la lucha contra el racismo. Dichos proyectos no se centraron siempre y de modo específico en los menores inmigrantes, sino que también se dirigieron a todos los escolares, con el fin de enseñarles a vivir en una sociedad multicultural.

Por ejemplo, investigadores **griegos** iniciaron un proyecto relacionado con el uso, por parte de los profesores de primaria y de los alumnos de 9 a 12 años, de un material didáctico basado en el hecho de que todas las poblaciones tienen su origen en el mestizaje. Otros proyectos se centraron en la promoción de la educación intercultural en la enseñanza obligatoria (**Comunidad francesa de Bélgica, España e Italia**), en la adaptación de los contenidos de la formación inicial del profesorado y en su continuo desarrollo profesional, con la introducción de un módulo de formación para los directores de primaria o con la integración de los padres de origen inmigrante en las actividades escolares (**Dinamarca, Alemania y Suecia**).

En el marco de la Acción Comenius del Programa Sócrates, la Dirección General de Educación y Cultura continúa financiando proyectos puestos en marcha por los Estados miembros en relación con la educación intercultural (en especial dentro de los módulos de formación del profesorado) y con la lucha contra el racismo y la xenofobia en los centros educativos, por ejemplo, a través del uso de libros de texto adecuados.

#### 1.5. Actividades del Consejo de Europa

En términos legales, el Convenio Europeo de 1977<sup>(7)</sup> relativo al Estatuto Jurídico del Trabajador Migrante, que entró en vigor el mayo de 1983, constituye la principal referencia del Consejo de Europa a la educación de los menores inmigrantes. Al igual que ocurre con la Directiva de la Comunidad Europea de ese mismo año, el Convenio se aplica a los trabajadores migrantes de los Estados miembros y concede a sus hijos el derecho a acceder al sistema educativo en las mismas condiciones que los hijos de los trabajadores nacionales. Además, el Estado de acogida ha de facilitar la enseñanza de la lengua nacional (o de una de ellas si existen varias) a los menores inmigrantes y de garantizarles la concesión de becas en las mismas condiciones que a los nacionales. Por último, han de tomarse medidas para permitir que a estos menores se les enseñe su lengua materna.

---

(6) Conforme al Reglamento (CE) nº 1035/97 del Consejo, de 2 de junio de 1997.

(7) En 1977, los actuales Estados miembros de la Unión Europea lo eran del Consejo de Europa, a excepción de la República Checa, Estonia, Letonia, Lituania, Hungría, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia y Finlandia. Ni Bulgaria ni Rumanía eran miembros por aquel entonces. En la actualidad, los 25 Estados miembros forman parte del Consejo de Europa junto con Bulgaria y Rumanía y los tres países de la AELC/EEE.

Posteriormente, el Consejo de Europa<sup>(8)</sup> aprobó entre 1983 y 1989 una resolución y tres recomendaciones sobre la educación de los menores inmigrantes. Su aplicación no es obligatoria para los Estados miembros.

En comparación con el Convenio de 1977, estas medidas se ampliaron para incluir a los menores inmigrantes procedentes de terceros países. Se refieren a los menores que llegan al territorio de un Estado miembro con sus padres y a los menores de origen inmigrante que han nacido en el país de acogida pero cuya situación jurídica no se ha precisado de forma explícita.

Sobre la base de estas cuatro disposiciones legales el Consejo de Europa recomienda desarrollar las acciones dirigidas a la integración de los menores inmigrantes en el sistema educativo en torno a tres áreas y del siguiente modo: adaptando el sistema a sus necesidades educativas concretas, incluyendo clases de lengua y cultura del país de origen en los currículos oficiales y promoviendo una educación intercultural para todos. En los últimos años, el Consejo de Europa ha llevado a cabo toda una serie de actividades dirigidas a apoyar una labor más intensa en estas áreas por parte de los Estados miembros.

Según los documentos de referencia que se muestran en el gráfico 1.2 del anexo 1, las necesidades educativas concretas de los menores inmigrantes requieren, en particular, que se tenga en cuenta el ambiente cultural a la hora de evaluar las capacidades y conocimientos. Asimismo, se menciona la importancia de elaborar medidas para la integración de las menores.

La promoción de la educación intercultural pasa por una formación inicial y permanente del profesorado y por el desarrollo de los materiales didácticos adecuados.

En el año 2000, el Comité de Ministros aprobó una recomendación sobre los inmigrantes que son residentes legales de larga duración (es decir, que han sido residentes durante al menos cinco años)<sup>(9)</sup>. En esta recomendación se afirma que han de tener los mismos derechos en materia de educación que los nacionales del país de acogida.

---

(8) Resolución adoptada por la Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos (10-12 de mayo de 1983). Recomendación nº R (84) 9 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre los migrantes de segunda generación; Recomendación nº R (84) 18 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el componente intercultural en la formación del profesorado; Recomendación 1093 (1989) del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación de los hijos de migrantes.

(9) Recomendación (2000) 15.





La evolución demográfica de un país depende del desarrollo de tres factores: la tasa de natalidad, la tasa de mortalidad y la migración neta. Esta evolución difiere de manera notable entre los países de la Unión Europea, algunos de los cuales se han visto afectados por el creciente fenómeno de la migración internacional.

Este capítulo tiene un doble objetivo. En primer lugar, pretende comparar la tasa de inmigración entre los países europeos y, en segundo lugar, medir en cada caso, el porcentaje de la población escolar atribuible a la inmigración. No obstante, las definiciones nacionales sobre población inmigrante varían de un país a otro y la falta de una definición uniforme plantea problemas a la hora de realizar cualquier comparación estadística de las tendencias migratorias<sup>(1)</sup>.

Los datos demográficos que atañen a la inmigración y el porcentaje de población inmigrante por nacionalidad y edad proceden de Eurostat (la Oficina de Estadística de la Unión Europea). El principal criterio que permite identificar y distinguir a los distintos grupos de personas que viven en los Estados miembros de la UE es el criterio jurídico de nacionalidad. Los datos demográficos resultantes son los más homogéneos de los que se dispone, aunque la diferencia entre los países en las definiciones y en las fuentes empleadas para la recogida de los mismos limitan el alcance de la comparación.

El primer análisis describe la dinámica de los flujos de inmigración (gráfico 2.1), la estructura de la población inmigrante según su nacionalidad (gráficos 2.2A y 2.2B), el número de solicitudes de asilo (gráficos 2.3 y 2.4) y el porcentaje de inmigrantes menores de 15 años respecto a la población de su misma edad en los países de la Unión Europea (gráfico 2.5).

Los indicadores elaborados, que hacen referencia al porcentaje de alumnado inmigrante entre la población escolar, proceden del estudio internacional PISA<sup>(2)</sup> llevado a cabo con el apoyo de la OCDE. El estudio incluye la distribución de cuestionarios a alumnos de 15 años con el fin de identificar las variables relacionadas con su situación familiar y escolar. No incluyen ninguna pregunta sobre la nacionalidad de los encuestados, aunque sí sobre su lugar de nacimiento y el de sus padres. En este caso, se considera **inmigrantes** a los alumnos de 15 años que pueden haber nacido o no en el país de acogida y cuyos progenitores han nacido en el extranjero. Se define como **nativos** a los alumnos de 15 años, que independientemente de su lugar de nacimiento, son hijos de padres donde al menos uno de ellos ha nacido en el país de acogida. Puesto que la población objeto de comparación cubre únicamente a los alumnos de 15 años, independientemente de su nacionalidad, los indicadores sólo pretenden abordar, desde la comparación, la realidad compleja constituida por la presencia de grandes grupos de inmigrantes o de alumnos de origen inmigrante en los sistemas escolares.

---

(1) Según la definición de las medidas de apoyo en el ámbito escolar para los menores inmigrantes utilizada en este estudio, cualquier menor de otro país (europeo o no) puede ser considerado como inmigrante. Esto incluye a los menores refugiados, a los hijos de demandantes de asilo, a los menores inmigrantes en situación irregular en el país de acogida, así como a los menores de origen inmigrante cuyos padres o abuelos se han establecido en el país de acogida. Por el contrario, no se han incluido en este estudio a los menores de familias con más de dos generaciones en el país.

(2) La definición de PISA se incluye en el glosario que aparece al final de este volumen.



El segundo análisis hace referencia al alumnado inmigrante en función de la localización de los centros educativos a los que asiste (gráfico 2.7), el grado de presencia en los mismos (gráfico 2.8) y la lengua usada en el seno familiar (gráfico 2.9).

## 2.1. Evolución de los flujos de inmigración durante los últimos 25 años

En el periodo que va de 1985 a 2001, la evolución de la inmigración en los distintos países de la Unión Europea ha sido notablemente diferente. El gráfico 2.1 presenta estos flujos de inmigración con relación a la población total en quinquenios sobre el periodo analizado y muestra que los países pueden clasificarse en tres categorías principales en función de las tendencias observadas.

En los últimos 20 años cuatro países han experimentado, durante varios años consecutivos, un flujo de inmigración superior al 1,5% de la población total: Alemania, Chipre, Luxemburgo e Islandia. Durante este periodo, Luxemburgo experimentó la mayor entrada sostenida de inmigrantes con respecto a la población total (superior al 2% anual). Estos flujos satisfacían las necesidades ligadas a su déficit demográfico, así como a la escasez de mano de obra debida a su fuerte crecimiento económico. La inmigración en Islandia ha aumentado en los últimos seis años y el origen de los inmigrantes ha cambiado: la llegada de nacionales de los países nórdicos ha sido sustituida en parte por inmigrantes procedentes de Europa del Este (Polonia y Lituania) y de Asia (las Filipinas y Tailandia). Tras experimentar un flujo de inmigración a gran escala en los años inmediatamente posteriores a la reunificación y a la apertura política de los países de la Europa del Este, Alemania ha registrado una disminución constante de la inmigración respecto a su población total desde 1992. No obstante, estos flujos aún representaban el 1% de la población total en 2001.

La situación es menos sorprendente en una segunda categoría de países que han experimentado flujos de inmigración anuales comprendidos entre el 0,5% y menos del 1,5% de la población total (Bélgica, Dinamarca, Francia, Irlanda, los Países Bajos, Austria, Suecia, el Reino Unido y Noruega). De estos países, Bélgica, Francia, los Países Bajos y el Reino Unido cuentan con una larga historia en materia de inmigración debido a su pasado colonial, sus características industriales o a ambos. Estos países continúan siendo atractivos debido a las relaciones privilegiadas que han mantenido con sus antiguas colonias, la tendencia de las familias a permanecer unidas y el establecimiento de redes de acogida no oficiales desarrolladas a través de las migraciones previas. Países como Irlanda y Noruega han experimentado un aumento de la inmigración desde los años 90 y 80 respectivamente, coincidiendo con el despertar de su crecimiento económico.

---

### Nota explicativa (gráfico 2.1)

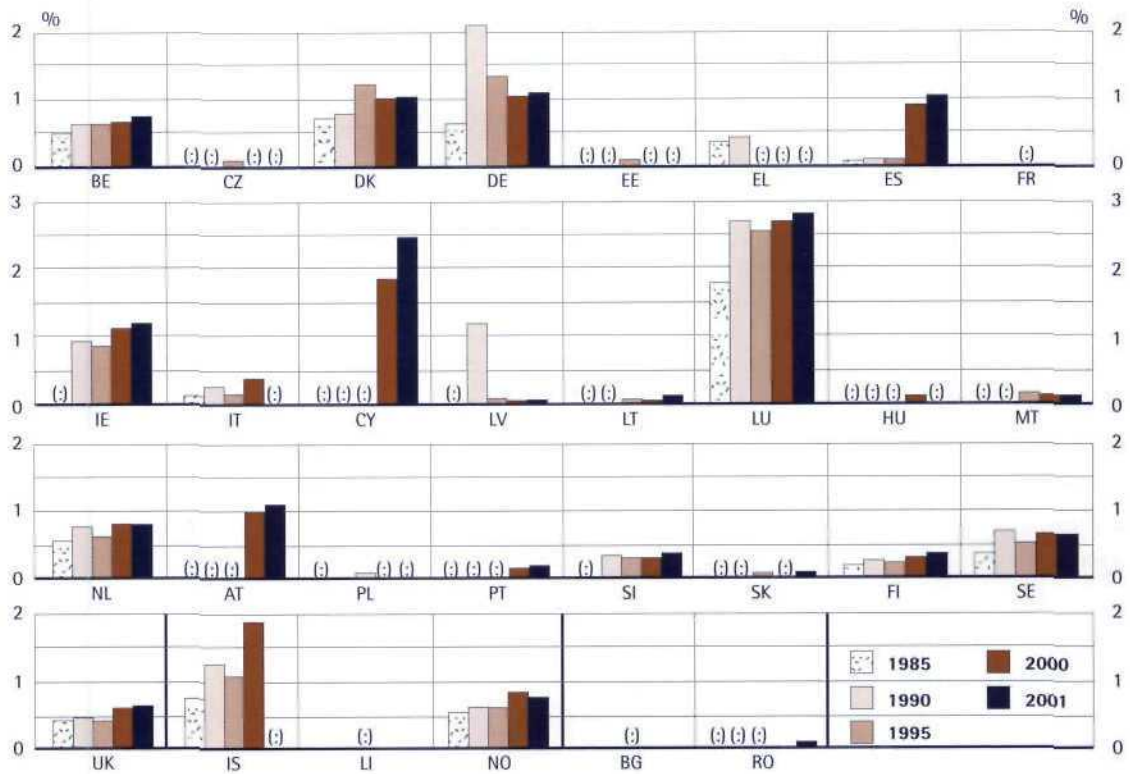
Este indicador se ha calculado dividiendo el número de inmigrantes llegado durante el año de referencia (X) por la población total a 1 de enero del año (X). La información detallada sobre cada año se encuentra disponible en el CD-Rom que acompaña a la publicación de Eurostat (2002).

Los inmigrantes son, o bien no nacionales que han llegado del extranjero, o bien nacionales que regresan del extranjero con la intención de residir en el país durante un cierto periodo de tiempo. Este periodo, que varía de un mes para un holandés que regresa a los Países Bajos, a 12 meses para cualquiera que llegue al Reino Unido, lo determinan las autoridades correspondientes de cada país.

La población, a 1 de enero, corresponde a todos los habitantes de una zona determinada a 1 de enero del año civil (o, en algunos casos, a 31 de diciembre del año anterior). Esta población se basa, o bien en datos obtenidos en el último censo, que han sido actualizados con datos relativos a los elementos de crecimiento de la población posteriores a dicho censo, o bien en registros de población.



**Gráfico 2.1. Porcentaje de inmigración anual con respecto a la población total entre 1985 y 2001**



	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1985	0,5	(:)	0,7	0,7	(:)	0,3	0,1	(:)	(:)	0,1	(:)	(:)	(:)	1,8	(:)	(:)	0,5	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	0,2	0,4	0,4	0,8	(:)	0,5	(:)	(:)
1990	0,6	(:)	0,8	2,1	(:)	0,4	0,1	(:)	0,9	0,3	(:)	1,2	(:)	2,7	(:)	(:)	0,8	(:)	0,0	(:)	0,4	(:)	0,3	0,7	0,5	1,2	(:)	0,6	(:)	(:)
1995	0,6	0,1	1,2	1,3	0,1	(:)	0,1	(:)	0,9	0,2	(:)	0,1	0,1	2,5	(:)	0,2	0,6	(:)	0,0	(:)	0,3	0,1	0,2	0,5	0,4	1,1	(:)	0,6	(:)	(:)
2000	0,7	(:)	1,0	1,0	(:)	(:)	0,9	(:)	1,1	0,4	1,8	0,1	0,0	2,7	0,1	0,1	0,8	1,0	(:)	0,2	0,3	(:)	0,3	0,7	0,6	1,9	(:)	0,8	(:)	0,0
2001	0,8	(:)	1,0	1,1	(:)	(:)	1,0	(:)	1,2	(:)	2,5	0,1	0,1	2,8	(:)	0,1	0,8	1,1	(:)	0,2	0,4	0,0	0,4	0,7	0,6	(:)	(:)	0,8	(:)	0,0

Fuente: Eurostat, Población y condiciones sociales, demografía, New Cronos (datos de febrero 2004) y Eurostat, *Estadísticas sociales europeas - Migración* (2002).

**Notas adicionales**

**Bélgica:** los datos relativos a los flujos de inmigración para el año 2000 son provisionales.

**Alemania:** a partir de 1991 se incluye la antigua República Democrática Alemana.

**España:** los datos referidos a la población total en el año 2000 son datos estimados.

**Irlanda:** los datos relativos a los flujos de inmigración se refieren al año que finaliza en abril. Los datos para 2000 son una estimación provisional. Los datos referidos a la población total son una estimación provisional para 2000 y 2001.

**Luxemburgo:** los datos relativos a la población total para 2000 y 2001 son datos estimados. Existe una interrupción en la serie referida a la población total en 2001.

**Hungría:** los datos referidos a la población total para el año 2000 son datos provisionales.

**Malta:** estimación de la población total para 2001.

**Portugal:** únicamente se tiene en cuenta a los extranjeros y a los migrantes de larga duración en los flujos de inmigración. Los datos sobre inmigración referidos a 2000 y 2001 son provisionales (y estimados en el caso de 2001). La población total para 2001 es una estimación.

**Reino Unido:** Estudio sobre los Pasajeros Internacionales en los flujos de inmigración. Los datos sobre los flujos de inmigración para el año 2000 y 2001 son datos estimados. En el caso del año 2001, la población total es una estimación.



Ha sido fundamentalmente en los nuevos países miembros de la UE (excepto en Chipre), así como en Grecia, Italia y Finlandia, donde se ha registrado una inmigración anual inferior al 0,5% de la población total. Ésta fue, asimismo, la situación en España y Portugal hasta finales de los 90. Ambos países atravesaron por una difícil fase de transición durante dicho periodo. Dejaron de ser países asociados a la emigración para convertirse en países de acogida. Este cambio en los flujos migratorios se atribuye a varios factores, el más importante de los cuales parece ser el fuerte crecimiento económico y los cambios estructurales que se produjeron en estos países tras su adhesión a la Comunidad Europea en 1986. Grecia también experimentó una nueva entrada de inmigrantes con la apertura de los países de la Europa del Este entre 1990 y 1995, cuando ciudadanos de origen griego regresaron en un número considerable.

En la Europa del Este la inmigración se ha atribuido a dos factores fundamentales: los movimientos de población relacionados con la renovación política en dichos países y su paso a una economía de mercado. Por consiguiente, a raíz de su transición a la democracia (República Checa, Hungría, Polonia, la República Eslovaca, Bulgaria y Rumanía) o de su declaración de independencia (Estonia, Letonia y Lituania), estos países han experimentado un renovado y moderado aumento de la inmigración. Con frecuencia esta transición ha corrido en paralelo al retorno de un porcentaje de minorías étnicas diseminadas por varios países del (antiguo) bloque del este o que se habían asentado en Europa occidental tras finalizar la Segunda Guerra Mundial. Asimismo, estos países han tenido que hacer frente a la llegada de refugiados como consecuencia de los conflictos que afectaron profundamente a Europa central y a los Balcanes en los últimos años del siglo XX (refugiados procedentes de la antigua Yugoslavia en Eslovenia o de la República de Moldavia en Rumanía). De todas formas, la inmigración en estos países ha sido moderada en relación con su población total.

Por último, la limitadísima inmigración en Malta (inferior al 0,2% anual durante el periodo comprendido entre 1985 y 2001) puede atribuirse, en parte, al pequeño tamaño de la isla.

## 2.2. Países y continentes de origen de la población extranjera

Los datos de la tabla que acompaña al gráfico 2.2A en su parte inferior muestran que, a 1 de enero de 2002, la población extranjera en la mayoría de países representaba entre un 2,5% y un 9% de la población total. Era el caso de Bélgica, Dinamarca, Alemania, Grecia, España, Francia, Irlanda, Italia, Chipre, los Países Bajos, Austria, Suecia, el Reino Unido, Islandia y Noruega. La situación en los otros países era muy diferente. El porcentaje de población extranjera registrada era del 20% respecto a la población total en Estonia y Letonia, debido al porcentaje de su población minoritaria de origen ruso (muchos de ellos no eran nacionales de Estonia o Letonia), Luxemburgo y Liechtenstein, mientras que en Hungría, Lituania, Portugal, Eslovenia y Finlandia, la población extranjera representaba menos del 2,5% de la población total.

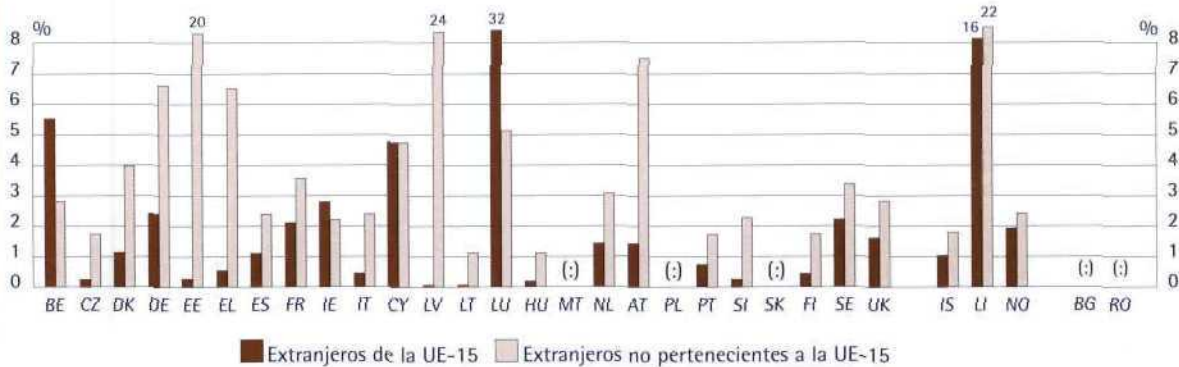
Más que el tamaño relativo de estas poblaciones extranjeras en los distintos países lo importante es que sus propios países y continentes de origen se identifiquen con mayor claridad. Se han adoptado dos grandes enfoques para analizar, por un lado, el porcentaje de extranjeros que son nacionales de la Europa de los 15 (UE-15) en contraposición a cualquier otro país de origen (gráfico 2.2A) y, por otro, el porcentaje de población extranjera por continente de origen (gráfico 2.2B). Puesto que la libre circulación de personas aún no se ha establecido de manera uniforme en la Europa de los 25 (UE-25), ambos indicadores se refieren a la Europa de los 15.

De los dos gráficos se deduce de forma general que el origen de la población extranjera varía entre los países de los cuales se dispone de información. Más concretamente, tal y como ilustra el gráfico 2.2A,



en todos los países, excepto en Bélgica, Irlanda y Luxemburgo, el porcentaje de nacionales de terceros países en la población total (es decir, de países que no forman parte de la Europa de los 15) es más elevado que el porcentaje de ciudadanos de países de la UE-15. No obstante, el desglose de la población inmigrante por continente de origen, que se muestra en el gráfico 2.2B, indica claramente que en Chipre, los Países Bajos, Suecia, el Reino Unido, Islandia y Noruega, la Europa de los 15 constituye la principal zona geográfica de origen de la población extranjera.

**Gráfico 2.2A. Porcentaje de población extranjera procedente de la UE-15 y porcentaje de población extranjera no perteneciente a la UE-15, en relación con la población total. Datos a 1 de enero de 2002**



	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
■ Extranjeros de la UE-15	5,5	0,1	1,0	2,3	0,1	0,4	1,0	2,0	2,7	0,3	4,7	0,0	0,0	31,8	0,1	(:)	1,3	1,3	(:)	0,6	0,1	(:)	0,3	2,1	1,5	0,9	16,1	1,8	(:)	(:)
□ Extranjeros no pertenecientes a la UE-15	2,7	1,6	3,9	6,6	19,9	6,5	2,3	3,5	2,1	2,3	4,7	23,7	1,0	5,1	1,0	(:)	3,0	7,5	(:)	1,6	2,2	(:)	1,6	3,3	2,7	1,7	21,5	2,3	(:)	(:)
Total	8,2	1,7	5,0	8,9	20,0	6,9	3,3	5,6	4,8	2,5	9,4	23,7	1,0	36,9	1,1	(:)	4,3	8,9	(:)	2,2	2,3	(:)	1,9	5,3	4,2	2,6	37,6	4,1	(:)	(:)

Fuente: Eurostat, Población y condiciones sociales, demografía, New Cronos (datos de febrero de 2004) y Eurostat, Estadísticas sociales europeas - Migración (2002).

Notas adicionales

**República Checa, Italia, Luxemburgo, Lituania y Austria:** datos de 2001.

**Estonia e Islandia:** datos de 2000.

**Grecia:** datos provisionales para 2001.

**Francia:** datos del censo de 1999.

**Irlanda y Hungría:** datos provisionales.

**Italia, Luxemburgo y Austria:** datos de 2001.

**Letonia:** la categoría "Extranjeros no pertenecientes a la UE-15" incluye a ex-ciudadanos de la antigua URSS que no gozan de la condición de ciudadano.

**Reino Unido:** datos provisionales estimados para el año 2000.

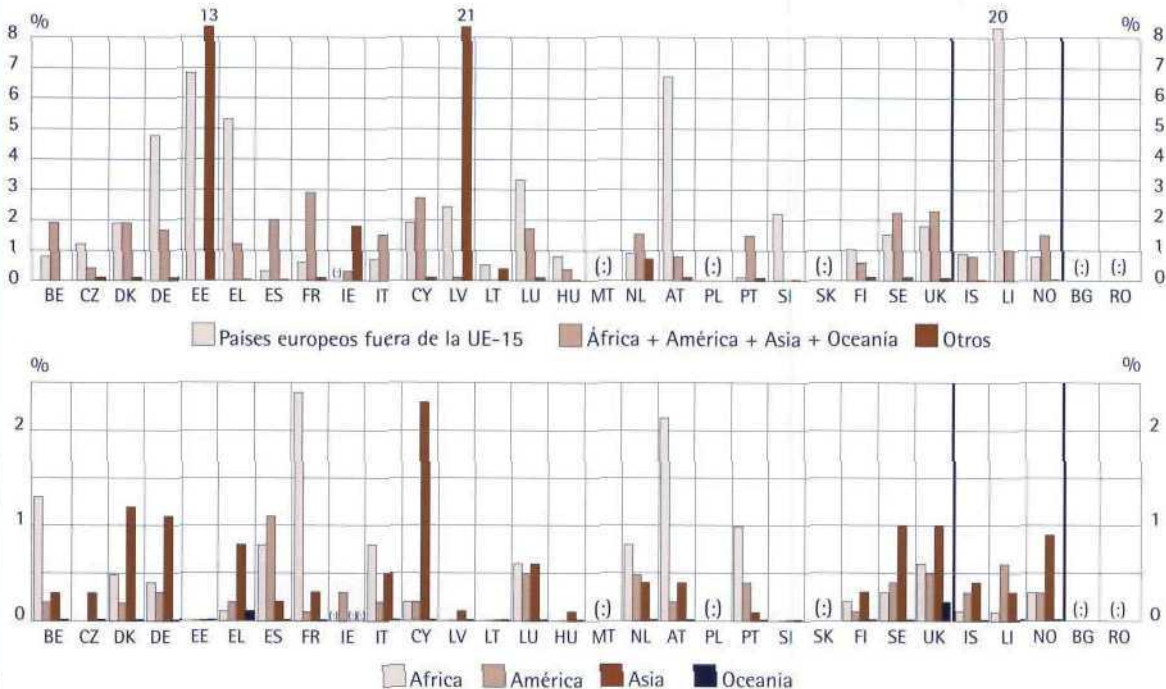
**Liechtenstein:** datos de 1997.

Nota explicativa

Este indicador se ha calculado dividiendo, por un lado, el número de extranjeros que son nacionales de uno de los Estados miembros de la UE-15 por la población total a 1 de enero de 2002 y, por otro lado, el número de extranjeros que son nacionales de un país no perteneciente a la UE-15 también por la población total a 1 de enero 2002.

Asimismo, el gráfico 2.2B muestra que el continente de origen de la población extranjera dentro de la UE varía hasta cierto punto y también que los orígenes de la población extranjera en el conjunto de la UE se encuentran fundamentalmente en Europa. Sin embargo, se dan excepciones en algunos países. África es el principal continente de origen en Francia, Italia y Portugal, mientras que España acoge a un porcentaje creciente de ciudadanos procedentes de América. Esto se atribuye en gran medida al hecho de que parte de África y América han sido colonias de estos países de acogida.

**Gráfico 2.2B. Porcentaje de población extranjera, incluidos nacionales de países no pertenecientes a la UE-15, en relación con la población total, por continente de origen. Datos a 1 de enero de 2002**



%	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
(1)	0,83	1,20	1,95	4,81	6,79	5,28	0,28	0,62	(-)	0,75	1,89	2,36	0,53	3,30	0,84	(-)	0,86	6,67	(-)	0,05	2,16	(-)	0,98	1,53	0,36	0,89	20,45	0,78	(-)	(-)
África	1,32	0,02	0,48	0,37	0,00	0,14	0,77	2,43	(-)	0,80	0,19	0,00	0,00	0,61	0,01	(-)	0,82	0,18	(-)	1,04	0,00	(-)	0,16	0,27	0,64	0,07	0,06	0,32	(-)	(-)
América	0,23	0,04	0,20	0,27	0,01	0,25	1,08	0,14	0,28	0,24	0,18	0,02	0,01	0,50	0,03	(-)	0,24	0,15	(-)	0,38	0,01	(-)	0,08	0,35	0,48	0,30	0,57	0,32	(-)	(-)
Asia	0,31	0,34	1,19	1,06	0,02	0,76	0,19	0,35	(-)	0,47	2,33	0,06	0,03	0,59	0,14	(-)	0,39	0,45	(-)	0,09	0,02	(-)	0,31	1,01	0,99	0,40	0,32	0,88	(-)	(-)
Oceania	0,01	0,00	0,02	0,01	0,00	0,08	0,00	0,01	(-)	0,01	0,04	0,00	0,00	0,02	0,00	(-)	0,03	0,01	(-)	0,01	0,00	(-)	0,01	0,03	0,18	0,02	0,02	0,02	(-)	(-)
Otros	0,03	0,00	0,10	0,09	13,10	0,00	0,00	0,00	1,83	0,00	0,10	21,25	0,42	0,12	0,00	(-)	0,66	0,07	(-)	0,00	0,00	(-)	0,03	0,09	0,07	0,00	0,00	0,01	(-)	(-)

(1) Países europeos fuera de la UE-15.

Fuente: Eurostat, Población y condiciones sociales, demografía, New Cronos (datos de febrero de 2004) y Eurostat, Estadísticas sociales europeas - Migración (2002).

Notas adicionales

**República Checa, Italia, Luxemburgo, Lituania y Austria:** datos de 2001.

**Estonia y Letonia:** datos de 2000. La categoría "Otros" agrupa fundamentalmente a ex-ciudadanos de la antigua URSS que no han adquirido una nueva nacionalidad.

**Grecia:** datos provisionales para 2001.

**Francia:** datos del censo de 1999.

**Irlanda y Hungría:** datos provisionales.

**Reino Unido:** datos provisionales estimados para el año 2000.

**Islandia:** datos de 2000.

Nota explicativa

La categoría "Países europeos fuera de la UE-15" incluye a ciudadanos de los siguientes países: los nuevos Estados miembros de la UE a 1 de mayo de 2004 (la República Checa, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia), los países candidatos (Bulgaria, Rumania y Turquía), los países de la AELC (Islandia, Liechtenstein, Noruega y Suiza) y Andorra, Albania, Bielorrusia, Bosnia-Herzegovina, Croacia, la República de Moldavia, Mónaco, la antigua República Yugoslava de Macedonia, la Federación Rusa, San Marino, Ucrania, Ciudad del Vaticano y la República Federal de Yugoslavia.

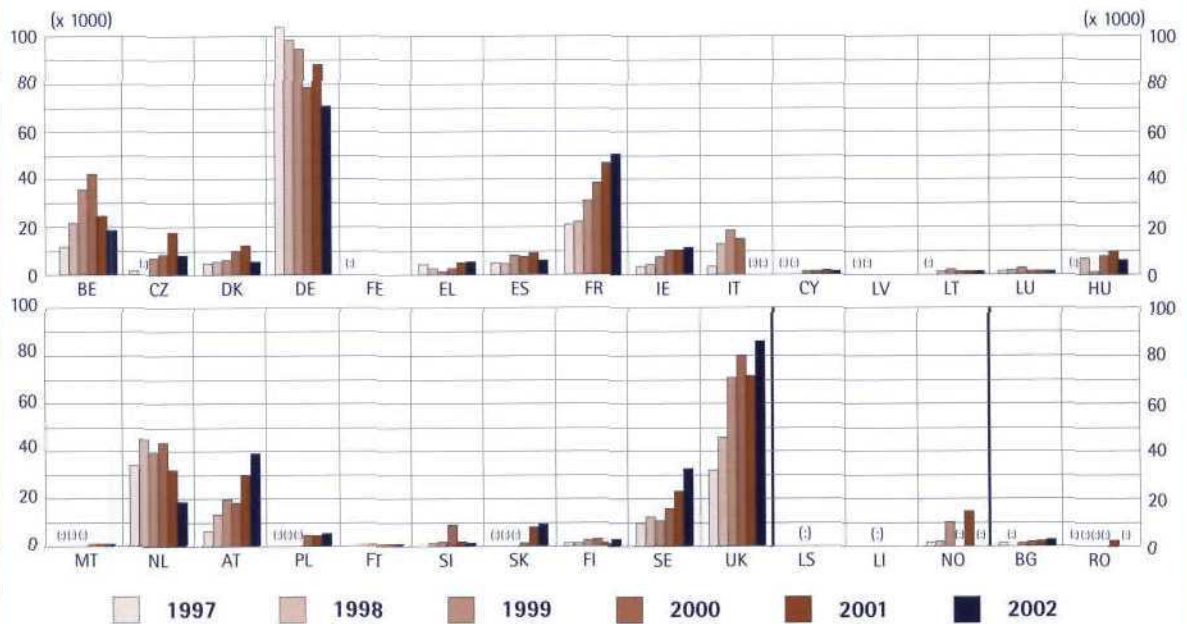
La categoría "Otros" corresponde a apátridas, personas desconocidas y ciudadanos británicos en el exterior.



### 2.3. Distribución del número de demandantes de asilo en Europa

Los países europeos son destinos reconocidos por los demandantes de asilo debido a su estabilidad política y regímenes democráticos, lo que implica un compromiso por el respeto de los derechos humanos. El gráfico 2.3 ilustra la evolución del número de demandantes de asilo por país durante el periodo 1997-2002 y revela que la mayoría de solicitudes se realizan a determinados Estados miembros de la UE.

Gráfico 2.3. Número de solicitudes de asilo por país, 1997-2002



	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO	
1997	11,8	2,1	5,1	104,4	(-)	4,4	5,0	21,4	3,9	1,9	(-)	(-)	(-)	0,4	(-)	(-)	34,4	6,7	(-)	0,3	0,1	(-)	1,0	9,7	32,5	(-)	(-)	1,8	0,4	(-)	
1998	22,0	(-)	5,7	98,6	0,0	3,0	4,9	22,4	4,6	13,1	(-)	(-)	0,2	1,7	7,1	(-)	45,2	13,8	(-)	0,4	0,3	(-)	1,3	12,8	46,0	(-)	(-)	2,3	(-)	(-)	
1999	35,8	7,4	6,5	94,8	0,0	1,5	8,4	30,9	7,7	18,5	0,8	0,0	0,1	2,9	1,1	(-)	39,3	20,1	(-)	0,3	0,7	(-)	3,1	11,2	71,2	(-)	0,1	10,2	1,3	(-)	
2000	42,7	8,8	10,3	78,6	0,0	3,1	7,9	38,7	1,4	15,2	0,7	0,0	0,3	0,6	7,8	0,2	43,9	18,3	4,7	0,2	9,2	1,6	3,2	16,3	80,3	(-)	(-)	(-)	1,8	(-)	
2001	24,5	18,1	12,5	88,3	0,0	5,5	9,5	47,3	10,3	(-)	1,6	0,0	0,4	0,7	9,6	0,2	32,6	30,1	4,5	0,2	1,5	8,2	1,7	23,5	71,4	(-)	(-)	(-)	14,8	2,4	2,4
2002	18,8	8,5	5,9	71,1	0,0	5,7	6,3	51,1	11,6	(-)	1,0	0,0	0,4	1,0	6,4	0,4	18,7	39,4	5,2	0,2	0,7	9,7	3,4	33,0	85,9	(-)	(-)	(-)	2,9	(-)	

Fuente: Eurostat, Población y condiciones sociales, demografía, New Cronos, datos de febrero de 2004.

Notas adicionales

**Italia:** 1999 y 2000, datos provisionales.

**Noruega:** 1999, datos estimados.

Nota explicativa

Los datos relativos a las solicitudes de asilo incluyen a todos aquellos que solicitan asilo o protección similar de acuerdo con el artículo 1 de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, de 28 de julio de 1951, modificada por el Protocolo de Nueva York, de 31 de enero de 1967. Estos datos se han recogido de forma individual bien en un aeropuerto o frontera terrestre a la llegada de dichas personas o bien en el interior del país, independientemente de si los interesados han entrado de forma legal (por ejemplo, como turistas) o ilegal.

La mayoría de los países miembros de la UE registran solicitudes a título individual. Otros países sólo lo hacen en determinados casos. Los totales nacionales pueden incluir las solicitudes renovadas. Debido a los distintos métodos de recogida de datos, estos últimos no son totalmente comparables entre los distintos países.

Los Estados miembros de la UE que han registrado el mayor número de solicitudes de asilo durante el periodo estudiado son Alemania y el Reino Unido. Entre ellos, suman casi el 40% del total de solicitudes presentadas en la Unión Europea.

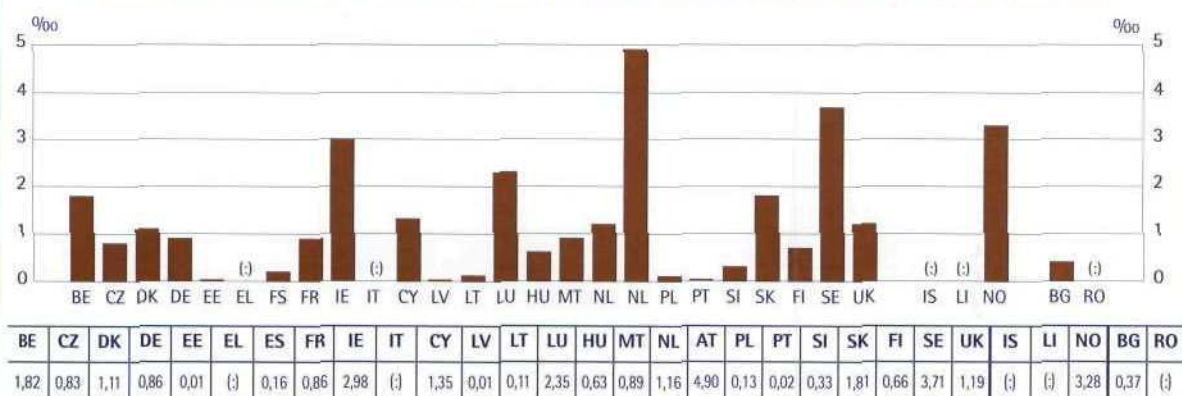
La cifra permanece relativamente alta en Bélgica, Francia, los Países Bajos y Austria. Aún así, en 2002, estos países registraron bastantes menos solicitudes que Alemania y el Reino Unido. En total, sólo los anteriores seis Estados miembros contabilizaron alrededor del 73% de la totalidad de solicitudes de asilo presentadas en los 25 países de la UE (exceptuando a Italia, cuya cifra no se encuentra disponible). Todos los países han sufrido variaciones notables respecto al número de solicitudes durante el periodo analizado. Por ejemplo, Alemania y el Reino Unido experimentaron tendencias opuestas en cuanto a la evolución del número de solicitudes de asilo entre 1997 y 2002 se refiere. Mientras que este número descendió de manera global en Alemania durante estos años, en el Reino Unido aumentó.

El tamaño de la población de un determinado país puede influir en el número de solicitudes de asilo registradas. Por tanto, el número total de las mismas debería tenerse en cuenta con relación al total de la población del país correspondiente. El gráfico 2.4 muestra el "ratio de asilo" relacionando el número de solicitudes registradas en cada país con su población.

En 2002, Austria, Suecia y Noruega registraron el ratio más elevado de solicitudes de asilo (superior al 3‰). Irlanda y Luxemburgo presentan un ratio de asilo superior al 2‰. En Alemania y el Reino Unido, que registran el número absoluto más elevado de solicitudes de asilo, los ratios son de 0,86‰ y 1,2‰ respectivamente. La situación es bastante similar en Francia.

Por último, algunos países de los que se dispone de información presentan un ratio muy bajo (inferior al 0,05‰). Es el caso de Estonia, Letonia y Portugal.

**Gráfico 2.4. Número de solicitudes de asilo por cada 1000 habitantes (ratio de asilo). Año 2002**



Fuente: Eurostat, Población y condiciones sociales, demografía, New Cronos (datos de febrero de 2004).

Notas adicionales

**República Checa, Irlanda y Malta:** estimación de la población total.

**Francia:** estimación provisional de la población total.

**Reino Unido y Noruega:** 2001.

Nota explicativa

Este indicador se ha calculado dividiendo el número de solicitudes de asilo por la población total. El ratio de asilo representa el número de solicitudes por cada 1000 habitantes.

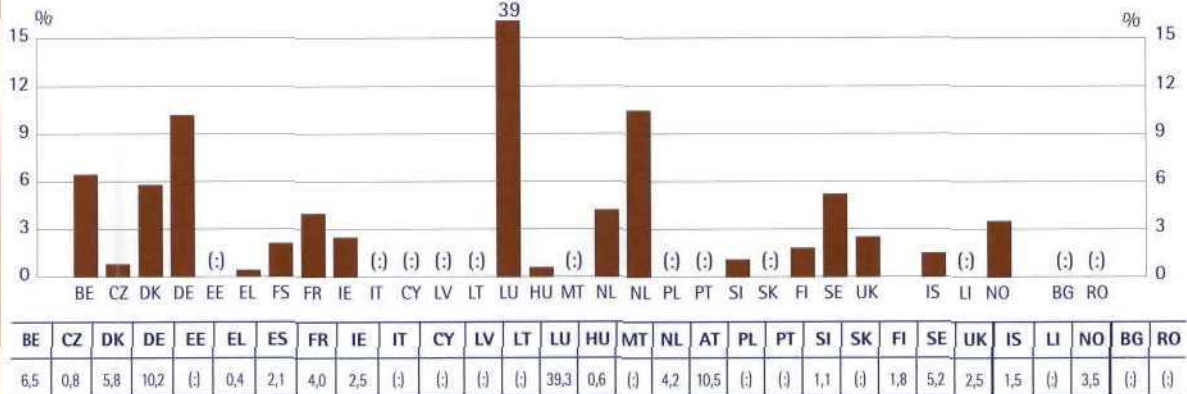


## 2.4. Población extranjera menor de 15 años en Europa

Además del estudio de la inmigración y del origen geográfico de las poblaciones extranjeras dentro de la UE, el análisis de la estructura de la población extranjera por edad también facilita la comprensión de los retos que la migración internacional puede suponer para los sistemas educativos de los países afectados. El gráfico 2.5 muestra el porcentaje de población extranjera menor de 15 años respecto a la población total de este grupo de edad.

El porcentaje de jóvenes extranjeros incluidos en la población en edad escolar es inferior al 6% en la mayoría de países de los que se dispone de datos. Este porcentaje se eleva un poco por encima del 10 % en Alemania y Austria, mientras que es muy bajo en los países que se han visto afectados por la inmigración de forma más reciente. Es inferior al 3% en la República Checa, Grecia, España, Irlanda, Hungría, Eslovenia, Finlandia, el Reino Unido e Islandia. Luxemburgo, donde más de un tercio de la población menor de 15 años es de nacionalidad extranjera, es la excepción.

**Gráfico 2.5. Porcentaje de nacionales extranjeros menores de 15 años en la población total menor de 15 años. Datos a 1 de enero de 2001**



Fuente: Eurostat, Población y condiciones sociales, demografía, New Cronos (datos de febrero de 2004).

Notas adicionales

**Grecia:** 1998.

**Francia y Luxemburgo:** 1999.

**Irlanda:** estimación de la población inmigrante menor de 15 años, la cifra correspondiente a la población total menor de 15 años es una estimación provisional.

**Suecia:** estimación de la población total menor de 15 años.

**Reino Unido:** 2000, estimación de la población menor de 15 años.

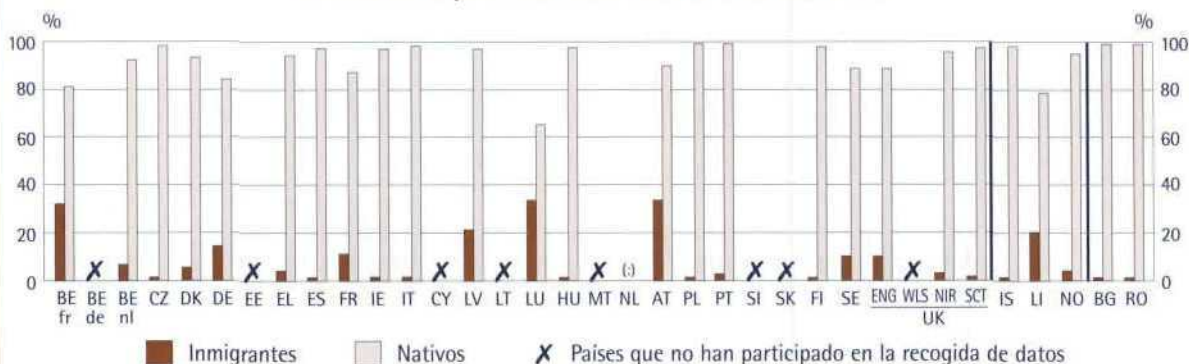
**Islandia:** 2000.



## 2.5. Alumnado inmigrante de 15 años en los sistemas educativos

El gráfico 2.6, elaborado en base a las respuestas de los alumnos de 15 años durante el estudio internacional PISA, muestra la distribución de la población escolar de 15 años según su origen familiar en función del lugar de nacimiento de los individuos (padres y alumnos). Parece ser que la presencia de alumnado inmigrante de 15 años en los sistemas educativos varía de un país a otro.

**Gráfico 2.6. Porcentaje de alumnado inmigrante de 15 años (con padres nacidos en el extranjero) y alumnado nativo de 15 años (con uno o ambos padres nacidos en el propio país), con respecto al total de la población escolar de 15 años. Año 2000**



	BE fr	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	FI	SE	ENG	NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
Inmigrantes (%)	18,3	7,1	1,1	6,2	15,2	4,8	2,0	12,0	2,3	0,9	22,1	34,2	1,7	(-)	9,7	0,3	3,2	1,3	10,5	10,7	3,8	2,2	0,8	20,6	4,6	0,4	0,2
Nativos (%)	81,7	93,0	98,9	93,0	84,8	95,2	98,0	88,0	97,7	99,1	77,9	65,8	98,3	(-)	90,4	99,7	96,9	98,7	89,5	89,4	96,2	97,8	99,2	79,4	95,4	99,6	99,8

Fuente: OCDE, base de datos PISA 2000.

Nota adicional

**Países Bajos:** la tasa de respuesta para el estudio PISA 2000 se consideró demasiado baja para realizar una comparación significativa. Por eso los datos (inmigrantes = 11,9; nativos = 88,1) no se muestran en el gráfico. Véase el glosario para más información.

Nota explicativa

Este indicador se ha calculado dividiendo el número de alumnos de 15 años de cada categoría por el número total de alumnos de 15 años. El criterio en el que se basan las dos categorías que se muestran son el lugar de nacimiento de los padres y el de los alumnos de 15 años.

El grupo denominado **inmigrantes** corresponde a respuestas del tipo "padres y alumno de 15 años nacidos en el extranjero" o "padres nacidos en el extranjero y alumno de 15 años en el propio país". El grupo denominado **nativos** corresponde a respuestas del tipo "uno de los padres nacido en el extranjero" y "padres nacidos en el propio país", independientemente del lugar de nacimiento del alumno.

En todos los países la situación más frecuente es aquella en la que al menos uno de los padres de un alumno de 15 años ha nacido en el propio país. Este grupo representa a más del 80% de la población en la gran mayoría de países. Es en Luxemburgo donde cuenta con una representación menor, pues corresponde, únicamente, a dos tercios del alumnado de 15 años. Debe señalarse que el mismo grupo puede incluir a alumnos cuyos abuelos migraron en el pasado.

En la Comunidad francesa de Bélgica, Alemania, Francia, Letonia, Suecia, el Reino Unido (Inglaterra) y Liechtenstein, los alumnos inmigrantes, incluidos todos aquellos cuyos padres han nacido en el extranjero, representan a más del 10% del alumnado de 15 años.

## 2.6. Alumnado inmigrante según la localización del centro

Al comparar la distribución de la población escolar inmigrante de 15 años según la densidad de población del área donde se encuentran ubicados sus centros, con la correspondiente distribución del alumnado nativo de 15 años, está claro que los primeros tienden a congregarse más en zonas con una densidad urbana elevada que los segundos. Por tanto, la distribución geográfica del alumnado inmigrante y de sus padres no es uniforme en el espacio, sino que se concentra en entornos urbanos.

Este fenómeno se ilustra en el gráfico 2.7 que presenta, para cada una de las cuatro grandes categorías de localización de los centros, el porcentaje de alumnado inmigrante y nativo respectivamente. Esto indica claramente que la distribución geográfica de estos dos grupos dista mucho de ser idéntica y muestra que el alumnado inmigrante se congrega en las ciudades y metrópolis de una gran mayoría de países de la UE-25.

Se observa que el porcentaje relativo de alumnado inmigrante en zonas urbanas con poblaciones por encima de los 100.000 habitantes es superior al del alumnado nativo en la mayoría de países. Por el contrario, en muchos países el porcentaje de alumnado nativo es relativamente más pronunciado que el de los inmigrantes en zonas con menor densidad de población (pueblos y ciudades con menos de 100.000 habitantes).

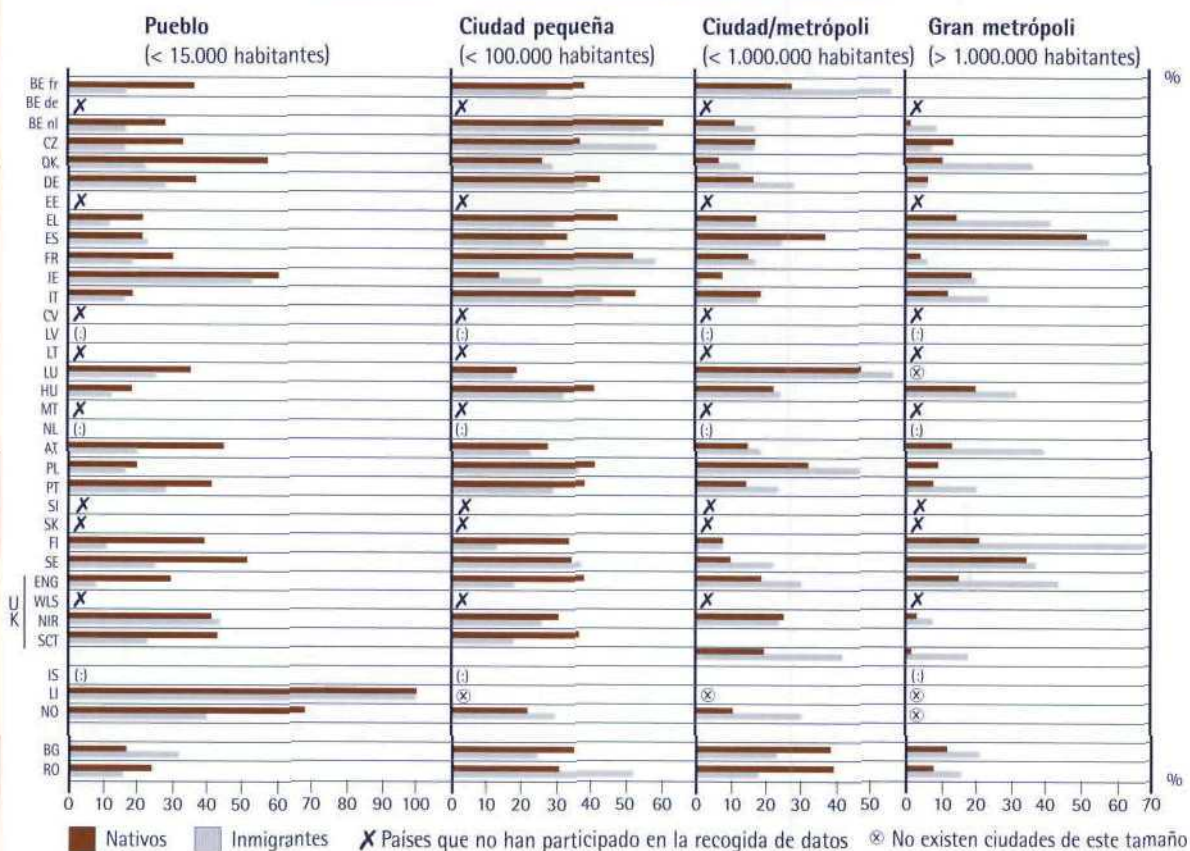
*Sólo en una minoría de países (República Checa, Grecia, España, Irlanda, Italia, Bulgaria, Reino Unido –Irlanda del Norte– y Rumania) el porcentaje de alumnado nativo en ciudades o metrópolis con más de 100.000 habitantes (y menos de un millón) es relativamente superior al del alumnado inmigrante.*

Ciertos países mencionan un alto porcentaje de alumnado inmigrante en las grandes ciudades. De hecho, es en las ciudades de más de un millón de habitantes donde la población escolar inmigrante parece concentrarse más densamente. Por ejemplo, puede observarse que en Finlandia el 68,9% del alumnado inmigrante asiste a centros educativos en Helsinki.

Las razones de esta distribución irregular del alumnado inmigrante de 15 años en los países de la Unión Europea se encuentran en la inmigración internacional intensiva sufrida en ciertas zonas urbanas de los países de la UE debido a factores históricos y socioeconómicos, puesto que este flujo satisfizo la necesidad de mano de obra en esas zonas en los años de fuerte crecimiento económico. El impacto de esta inmigración tan intensa aumentó posteriormente debido a los modelos de comportamiento de las familias que buscaban continuar unidas, al establecimiento de redes no oficiales de solidaridad entre los antiguos y nuevos inmigrantes y a ciertos fenómenos de exclusión social. Por último, algunos países agrupan a los demandantes de asilo para dispensarles una ayuda más eficaz, lo que acentúa la concentración física de grupos de origen extranjero en ciertas zonas geográficas.



Gráfico 2.7. Porcentaje de alumnado inmigrante y nativo de 15 años según la localización de los centros a los que asiste. Año 2000



%	BE		UK																								
	fr	nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	FI	SÉ	ENG	NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
<b>Nativos</b>																											
Pueblo	35,6	28,1	33,1	57,2	36,4	21,6	20,7	29,9	60,6	18,3	(j)	35,1	18,3	(j)	44,5	19,5	40,7	39,2	51,3	29,5	41,4	43,0	(j)	100	68,0	16,3	23,6
Ciudad pequeña	37,4	60,3	36,5	26,0	41,8	46,8	32,8	51,6	13,5	52,1	(j)	18,4	40,2	(j)	27,4	40,7	38,0	33,4	33,8	37,9	30,3	36,4	(j)	(X)	21,7	34,6	30,6
Ciudad/metrópoli	27,0	11,2	16,9	6,5	15,9	17,2	36,8	14,8	7,7	18,0	(j)	46,5	21,9	(j)	14,5	31,5	13,6	7,0	9,1	18,0	25,0	18,8	(j)	(X)	10,4	38,1	38,6
Gran metrópoli	0,0	0,4	13,5	10,4	5,9	14,4	10,4	3,8	18,2	11,6	(j)	(X)	19,6	(j)	13,6	8,3	7,7	20,4	5,8	14,6	3,4	1,8	(j)	(X)	(X)	11,0	7,3
<b>Inmigrantes</b>																											
Pueblo	16,8	17,3	16,7	22,1	28,2	12,1	23,3	18,3	52,9	16,5	(j)	25,7	12,5	(j)	19,9	16,4	28,0	11,1	25,2	7,9	43,5	22,8	(j)	100	39,6	31,8	15,4
Ciudad pequeña	27,4	56,8	59,3	29,1	38,7	29,8	26,5	58,6	26,0	42,6	(j)	18,1	31,6	(j)	22,6	36,4	28,9	12,6	37,0	18,2	25,7	17,8	(j)	(X)	30,0	24,6	51,8
Ciudad/metrópoli	55,8	17,1	16,7	12,3	27,4	16,9	24,5	16,7	1,2	17,3	(j)	56,2	24,2	(j)	18,1	47,3	23,2	7,5	22,0	30,1	23,2	41,9	(j)	(X)	30,4	22,7	17,4
Gran metrópoli	0,0	8,8	7,4	36,5	5,7	41,2	25,7	6,4	20,0	23,6	(j)	(X)	31,7	(j)	39,4	0,0	19,9	68,9	15,8	43,8	7,5	17,5	(j)	(X)	(X)	21,0	15,4

Fuente: OCDE, base de datos PISA 2000.

Notas adicionales

**Letonia:** datos excluidos al no considerarse representativos de la situación a escala nacional.

**Países Bajos:** la tasa de respuesta para el estudio PISA 2000 se consideró demasiado baja para realizar una comparación significativa. Por eso los datos (nativos: pueblo = 12,9; ciudad pequeña = 62,0; ciudad/metrópoli = 25,1; gran metrópoli = no existen ciudades de este tamaño. Inmigrante: pueblo = 4,1; ciudad pequeña = 40,9; ciudad/metrópoli = 55,1; gran metrópoli = no existen ciudades de este tamaño) no se muestran en el gráfico. Véase el glosario para más información.

Nota explicativa

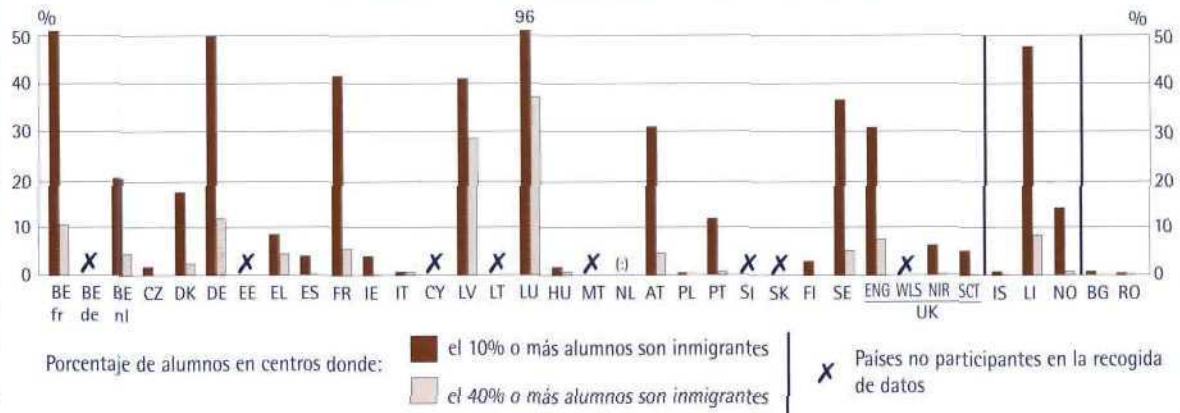
El grupo denominado **inmigrantes** corresponde a respuestas del tipo "padres y alumno de 15 años nacidos en el extranjero" o "padres nacidos en el extranjero y alumno de 15 años en el propio país". El grupo denominado **nativos** corresponde a respuestas del tipo "uno de los padres nacido en el extranjero" y "padres nacidos en el propio país", independientemente del lugar de nacimiento del alumno.



## 2.7. Distribución del alumnado inmigrante entre los centros

La tendencia del alumnado inmigrante a concentrarse en los principales centros urbanos o grandes metrópolis puede compararse con su concentración en ciertos centros educativos. Esto significa que algunos centros han de hacerse cargo de poblaciones escolares con un mayor grado de interculturalidad que otros. Para analizar este fenómeno se han utilizado los datos disponibles en la base de datos PISA. El gráfico 2.8 representa dos situaciones opuestas: por un lado, el porcentaje de alumnos que asiste a centros donde más de un 10% del alumnado es inmigrante y, por otro, aquellos en los que supera el 40%.

**Gráfico 2.8. Porcentaje de alumnado de 15 años en centros donde el 10% o el 40% de los alumnos de esa edad son inmigrantes. Año 2000**



	BE fr	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	FI	SE	ENG	NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
■ el 10% o más alumnos son inmigrantes	51,4	20,1	1,7	17,3	50,4	8,5	4,2	41,7	3,9	0,3	41,1	95,6	1,9	( )	31,3	0,0	12,1	3,0	36,7	31,0	6,6	5,1	0,9	48,1	14,2	0,7	0,0
■ el 40% o más alumnos son inmigrantes	10,8	4,7	0,0	2,4	12,0	4,5	0,0	5,9	0,0	0,3	28,8	37,5	0,0	( )	4,5	0,0	0,1	0,0	5,3	7,6	0,0	0,0	0,0	8,7	0,9	0,0	0,0

Fuente: OCDE, base de datos PISA 2000.

### Notas adicional

**Países Bajos:** la tasa de respuesta para el estudio PISA 2000 se consideró demasiado baja para realizar una comparación significativa. Por eso los datos (el 10% o más alumnos son inmigrantes = 34,2; el 40% o más alumnos son inmigrantes = 7,0) no se muestran en el gráfico. Véase el glosario para más información.

### Nota explicativa

El grupo denominado **inmigrantes** corresponde a respuestas del tipo "padres y alumno de 15 años nacidos en el extranjero" o "padres nacidos en el extranjero y alumno de 15 años en el propio país". El grupo denominado **nativos** corresponde a respuestas del tipo "uno de los padres nacido en el extranjero" y "padres nacidos en el propio país", independientemente del lugar de nacimiento del alumno.

En casi todos los nuevos Estados miembros de la UE de los que se dispone de información, así como en Italia e Islandia, menos del 2% del alumnado de 15 años está escolarizado en centros donde más del 10% de los alumnos de la misma edad son inmigrantes. Esto es debido, en parte, al escaso impacto demográfico del alumnado inmigrante en estos países, en los que representa a menos del 6% de todos los alumnos de 15 años.

En el lado opuesto se encuentran algunos países que declaran niveles bastante más elevados: casi la mitad del alumnado pertenece a la categoría extranjero en la Comunidad francesa de Bélgica, Alemania, Letonia y Liechtenstein. Luxemburgo constituye la excepción, pues más del 95% del alumnado de 15 años está escolarizado en centros donde más del 10% de los alumnos de 15 años inscritos son inmigrantes. Esto se debe a la presencia global de un gran número de inmigrantes en todo el país. El alumnado inmigrante constituye un grupo mucho más denso en aquellos centros donde

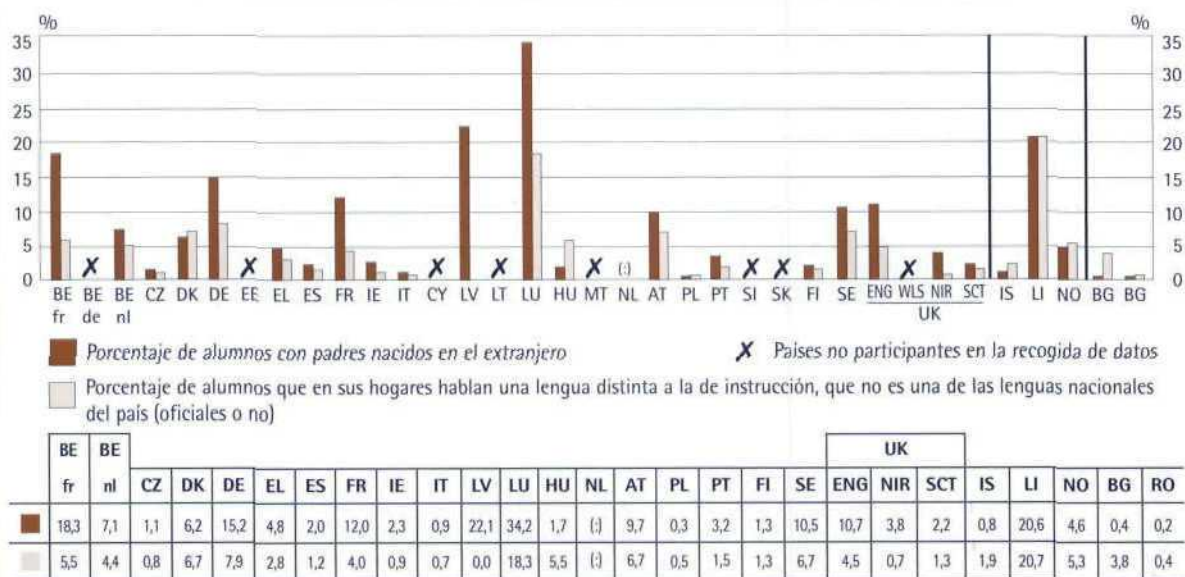


más del 40% de los alumnos han nacido en el extranjero. En la gran mayoría de países, menos del 5% del alumnado asiste a centros donde se da esta situación. En la Comunidad Francesa de Bélgica, Alemania, Francia, Suecia, el Reino Unido (Inglaterra) y Liechtenstein, el porcentaje de alumnos que asiste a centros donde más del 40% de la población escolar es inmigrante varía entre el 5% y el 12%.

## 2.8. Alumnado de 15 años cuya lengua materna no es la lengua de instrucción

El idioma es con frecuencia la primera barrera para la integración con la que se encuentra el alumnado inmigrante al llegar a los centros educativos. El número de alumnos cuya lengua materna no es la lengua de instrucción constituye, por tanto, un tema de vital importancia para el sistema educativo concreto. El gráfico 2.9 muestra tanto el porcentaje de alumnos cuyos padres han nacido en el extranjero como el porcentaje de aquellos cuya lengua materna no es la lengua de instrucción. Para eliminar el efecto de las minorías étnicas nacionales o de las distintas comunidades lingüísticas de las estadísticas, sólo se han tenido en cuenta las lenguas que no son lenguas nacionales (oficiales o no).

**Gráfico 2.9: Porcentaje de alumnado inmigrante de 15 años (con padres nacidos en el extranjero) y porcentaje de alumnos de la misma edad que en su hogar hablan una lengua distinta a la de instrucción, que no es una de las lenguas nacionales del país (oficiales o no). Año 2000**



Fuente: OCDE, base de datos PISA 2000.

### Notas adicionales

**Letonia:** el estudio PISA se realizó en letón y en ruso. En Letonia, la lengua de instrucción no es únicamente el letón (la lengua del Estado y, por tanto, la lengua oficial de instrucción), sino también el ruso, que es la lengua de instrucción en los centros de la minoría rusa.

**Países Bajos:** la tasa de respuesta para el estudio PISA 2000 se consideró demasiado baja para realizar una comparación significativa. Por eso los datos (porcentaje de alumnos con padres nacidos en el extranjero = 11,9; porcentaje de alumnos que en sus hogares hablan una lengua distinta a la de instrucción, que no es una de las lenguas nacionales del país (oficiales o no) = 18,3) no se muestran en el gráfico. Véase el glosario para más información.

### Nota explicativa

El grupo denominado **inmigrantes** corresponde a respuestas del tipo "padres y alumno de 15 años nacidos en el extranjero" o "padres nacidos en el extranjero y alumno de 15 años en el propio país". El grupo denominado **nativos** corresponde a respuestas del tipo "uno de los padres nacido en el extranjero" y "padres nacidos en el propio país", independientemente del lugar de nacimiento del alumno.

La tasa de alumnado con una lengua materna extranjera se ha calculado dividiendo el número de alumnos de 15 años que en sus hogares hablan una lengua distinta a la de instrucción, que no es lengua nacional (oficial o no), por el número total de alumnos de 15 años.



El porcentaje de la población escolar total, cuya lengua materna es distinta a la de instrucción, es muy elevado en Luxemburgo y Liechtenstein, donde representan alrededor de un quinto de todo el alumnado. En Dinamarca, Alemania, Austria y Suecia, el porcentaje de alumnos en la misma categoría lingüística varía entre el 6% y el 8%.

En la mayoría de países, el porcentaje de alumnos cuya lengua materna no es la de instrucción es inferior al de aquellos cuyos padres han nacido en el extranjero. Así, la Comunidad francesa de Bélgica y Francia acogen a un porcentaje de alumnos, cuya lengua materna no es la de instrucción, que es muy inferior al de alumnos cuyos padres han nacido en el extranjero, debido a la importancia que los flujos migratorios procedentes del África francófona tienen en ambos países. Por su parte, tanto Irlanda como el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte) se benefician del estatus de lengua internacional que tiene el inglés. Asimismo, Inglaterra acoge a un número importante de inmigrantes procedentes de las antiguas colonias de lengua inglesa. En Luxemburgo, existe también una gran disparidad entre el porcentaje de alumnos cuya lengua materna no es la de instrucción y el de aquellos cuyos padres han nacido en el extranjero, pues dos de sus lenguas oficiales son idénticas a las de los tres países limítrofes.

En tres países (Hungria, Islandia y Bulgaria), el porcentaje de alumnos cuya lengua materna no es la de instrucción es superior al de aquellos cuyos padres han nacido en el extranjero. Esta situación, aparentemente atípica, se debe al tamaño de las comunidades lingüísticas autóctonas cuya lengua materna no es una lengua nacional oficial.

\*

\* \*

Los datos estadísticos presentados en este capítulo proporcionan un amplio panorama de las principales características de las poblaciones extranjeras de la Unión Europea. Aún más, indican cómo la situación varía enormemente de un país a otro en cuanto a inmigración se refiere. En algunos países la población extranjera representa un porcentaje muy pequeño de la población total, por lo que no están tan interesados en desarrollar medidas en el ámbito escolar para los jóvenes inmigrantes. Por el contrario, en otros países, el porcentaje de alumnos de 15 años nacidos en el extranjero es más elevado. Esta situación puede ir acompañada de una fuerte concentración de estos alumnos en algunos centros y de un alto porcentaje de alumnos en cuyos hogares se habla una lengua que no es la de instrucción.

Como se señaló al principio, rara vez se encuentran disponibles datos estadísticos totalmente homogéneos que proporcionen las bases para una comparación por completo fiable. Las definiciones de la población destinataria varían de un estudio a otro y no siempre se corresponden con las definiciones utilizadas a escala nacional. Además, no es posible utilizar este material estadístico ni para evaluar las dificultades que los inmigrantes pueden experimentar al integrarse en los centros ni para medir el porcentaje de aquellos que cuentan con medidas de apoyo a su disposición. La segunda parte de este estudio intenta ofrecer un informe comparado de las definiciones nacionales de los menores inmigrantes y de las medidas introducidas en los distintos sistemas educativos de toda Europa con el fin de favorecer la integración escolar de los menores de origen inmigrante y de desarrollar un enfoque intercultural en las actividades escolares.





## CAPÍTULO 3

### DERECHO A LA EDUCACIÓN Y A MEDIDAS DE APOYO

Este estudio toma como punto de partida a los menores escolarizados en un país que no es el suyo de origen ni el de sus padres o abuelos. Por consiguiente, este marco de referencia engloba una serie de situaciones legales diferenciadas, que incluye a los refugiados, tal y como se establece en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de Naciones Unidas y a los demandantes de asilo de acuerdo con dicha Convención, tal y como se define en las legislaciones nacionales. Los hijos de los trabajadores migrantes pueden beneficiarse de las disposiciones de la legislación europea en la medida en que son nacionales de los Estados miembros de la UE (Directiva 77/486/CEE del Consejo) o hijos de nacionales de terceros países con el estatus de residentes de larga duración (Directiva 2003/109/CE del Consejo). Otros menores inmigrantes que entran dentro de este estudio, en concreto, los hijos de trabajadores de terceros países que no son residentes de larga duración, los menores residentes en situación irregular y los menores de origen inmigrante, no se benefician necesariamente de las disposiciones legales concretas en materia de educación.

Este capítulo analiza, en primer lugar, el alcance de los derechos y deberes relativos a la asistencia a clase y al hecho de poder beneficiarse de las medidas de apoyo y, en segundo lugar, el derecho a beneficiarse de los servicios escolares y de la ayuda financiera ofrecida por el sistema escolar. Muestra que, aunque el derecho a la educación puede depender hasta cierto punto de la situación jurídica del menor, las medidas especiales diseñadas para los menores inmigrantes no suelen basarse en ésta. En casi todos los países, el derecho a las medidas de apoyo se basa en la necesidad de garantizar que el menor inmigrante domine la lengua de instrucción. Los tipos de medidas de apoyo disponibles se describen con mayor detalle en el capítulo 4.

#### 3.1. Derecho y deber de recibir una educación gratuita

La mayoría de países extiende el derecho a la educación a todos los menores en edad escolar obligatoria independientemente de su estatus de inmigración. Este derecho toma forma en una serie de instrumentos legales internacionales, incluida la Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas (artículo 26) y la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (artículo 28). Como norma general, en el marco de la enseñanza obligatoria, todos los menores gozan de igualdad de acceso a los servicios escolares y tienen los mismos derechos a la ayuda financiera (véase el punto 3.2).

##### Menores en situación de residencia irregular

Bélgica, la República Checa, Grecia, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, los Países Bajos, Austria y Portugal permiten explícitamente a los hijos de inmigrantes en situación irregular<sup>(1)</sup>, la inscripción en los centros educativos.

El derecho a la educación puede igualmente considerarse implícito allí donde no existe ningún impedimento para inscribir a los menores que no poseen el estatus de residentes legales en el país. Es el caso de Alemania, Estonia, España, Chipre, Letonia, Hungría, Malta, Eslovenia, Finlandia, el Reino Unido, Bulgaria y Rumanía. En estos países, o bien no se establece ninguna relación entre la necesidad de poseer un estatus concreto de residencia y la admisión en el centro educativo, o bien no se mencionan para nada las categorías de menores que tienen el derecho y el deber de asistir a la escuela.

(1) Bélgica: referencia a la Constitución, artículo 24, párrafo 3; República Checa: Regulación n.º 21 836/2000-11; Grecia: artículo 40 de la L. 2910/2001; Francia: Orden n.º 2000- 549, artículo L.131 - 1; Irlanda: Ley de Educación, 1998; Italia: 1995, no se especifica legislación; Luxemburgo: regulación de julio de 2003; Países Bajos: referencia incluida en la Constitución; Austria: referencia a la Constitución y a la *Schulpflichtgesetz*; Portugal: Constitución de la República Portuguesa.



Por el contrario, en algunos países, los centros no están obligados a escolarizar a menores en situación de residencia irregular. Es el caso de Dinamarca, Lituania, Polonia, Suecia e Islandia. Estos países exigen pruebas del estatus de residencia regular antes de admitir a los menores en el sistema escolar. En Polonia, por ejemplo, los menores han de estar inscritos en el padrón municipal, mientras que en Islandia, deben tener su domicilio legal en el país.

### Escolaridad y periodo de residencia

En algunos países, el derecho y, a su vez, la obligación de asistir a clase se definen, principalmente, en función del periodo de residencia en los mismos. Es el caso de todos los países nórdicos (aunque en Dinamarca la exigencia del periodo de residencia sólo se aplica a los demandantes de asilo), así como el de Hungría (permiso de residencia de un año) y Austria (seis meses).

En **Suecia**, los menores que han solicitado un permiso de residencia o que poseen un permiso por un periodo limitado tienen derecho a la educación, aunque no la obligación de asistir a clase. Es el único ejemplo de un país donde el derecho a la educación está dissociado de la obligación.

El estatus de residencia legal puede adoptar varias formas. Se mencionan como categorías diferenciadas el permiso de residencia permanente, el permiso de residencia temporal, el domicilio legal, las personas a las que se les ha concedido asilo o aquellas que han presentado su solicitud. Asimismo, varios países han adoptado distintas categorías de asilo en respuesta a los conflictos y levantamientos recientes en las regiones fronterizas.

A primera vista, esta asociación entre el periodo de residencia y la educación no parece tener en cuenta a los residentes en situación irregular. Por definición, el periodo de permanencia de estas personas no se encuentra documentado. No obstante, es evidente que un cierto número de países enfoca este tema de manera flexible.

En **Noruega**, todos los menores, que se supone permanecerán en el país durante más de tres meses, tienen derecho a asistir a centros de Primaria y Secundaria inferior. Existe la obligación de asistir a clase una vez que el periodo de residencia ha sobrepasado los tres meses.

### Menores demandantes de asilo

Los demandantes de asilo se encuentran en una situación provisional, a la espera de que las autoridades correspondientes les concedan la condición de refugiados. Estas solicitudes se atienden de forma individual de acuerdo con la legislación nacional. Por tanto, el tiempo que se tarda en tramitar las solicitudes, así como los derechos y deberes de los solicitantes de asilo durante dicho periodo varían en función del país.

Los datos demográficos muestran que algunos países aceptan un número muy elevado de solicitudes de asilo, tanto en términos absolutos como relativos con respecto a la población total (véase el capítulo 2, gráficos 2.3 y 2.4). El número de menores incluidos en esta categoría será, por definición, mayor que el de menores refugiados, a veces de manera muy significativa. Algunos de estos menores son menores no acompañados, es decir, "que se encuentran separados de sus padres y para los que no es posible encontrar a una persona cuya principal responsabilidad, según la ley o los usos, sea su atención". Las contribuciones nacionales apenas mencionan garantías específicas o derechos a medidas de apoyo en el ámbito escolar para los menores no acompañados. Existen disposiciones concretas para estos menores en Irlanda a través del *Separated Children Education Service*, creado en 2003.

La República Checa es el único país que ha adoptado una legislación específica en materia de educación para los menores demandantes de asilo (Directiva metodológica, de 2002, sobre la asistencia a clase de



los demandantes de asilo). En Dinamarca, el derecho a la educación de los menores demandantes de asilo está supeditado a una permanencia en el país superior a seis meses. Si su solicitud se tramita en un plazo de tiempo inferior, las disposiciones para su escolarización tienden a ser más flexibles.

### Derechos para los menores por debajo de la edad escolar obligatoria

Pocos países fomentan el acceso a la educación de los menores inmigrantes que aún no han alcanzado la edad escolar obligatoria. España y el Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia) adoptan la postura más clara al respecto. En estos países, existe el deber legal de ofertar las suficientes plazas en educación pre-primaria para los residentes no españoles, y para los menores "elegibles" (todos los residentes de 3 y 4 años en Escocia y todos los de 4 años en Inglaterra y Gales), respectivamente. En Bélgica, Francia, Finlandia y Suecia no puede discriminarse a los menores extranjeros en cuanto a la admisión en las guarderías se refiere, mientras que en Lituania, los menores inmigrantes pueden asistir a guarderías o a grupos preparatorios de pre-primaria si así lo solicitan.

En Dinamarca o Suecia los niños en edad de educación pre-primaria, cuya lengua materna no es ni el danés ni el sueco, reciben apoyo con vistas a aprender esos idiomas antes de comenzar el colegio.

### Elegibilidad para las medidas de apoyo

Las medidas de apoyo casi siempre se ofrecen en función de las "necesidades" a todos los alumnos inmigrantes con derecho a la educación, independientemente de su estatus particular de inmigración o residencia. La mayoría de países no distingue entre los derechos de las distintas categorías de menores inmigrantes. Bélgica, Francia y Luxemburgo aplican medidas específicas a los denominados "recién llegados", en líneas generales, menores que acaban de incorporarse al sistema escolar y que carecen o poseen un conocimiento muy limitado de la lengua de instrucción. Asimismo, el énfasis en la oferta de apoyo lingüístico está presente en muchos otros países.

Tres países (la República Checa, Eslovenia y Eslovaquia) reservan sus medidas de apoyo específico para los demandantes de asilo y menores refugiados.

El enfoque adoptado en el **Reino Unido** no tiene en cuenta para nada los derechos de residencia o el estatus de inmigración. Todos los menores en edad escolar obligatoria tienen derecho a la educación. Se ofrece apoyo adicional según las necesidades, que puede evaluarse en función del origen étnico y del contexto socioeconómico.

Asimismo, otros países diseñan medidas para lograr la igualdad de oportunidades en educación y se dirigen a grupos vulnerables, definidos en función de indicadores socioeconómicos, más que a los inmigrantes propiamente dichos (véase el capítulo 4, sección 4.4.1).

## 3.2. Acceso a los servicios escolares y a la ayuda financiera

En toda Europa los alumnos inmigrantes tienen acceso a los servicios escolares en las mismas condiciones que los otros alumnos. Esta regla se aplica a todos los alumnos que tienen derecho a la educación obligatoria. Los "servicios escolares" incluyen el uso de las instalaciones del centro, como el comedor, el equipamiento y los materiales escolares, las actividades extraescolares, los servicios sanitarios, etc., así como el transporte escolar. Algunos países (como Finlandia y Suecia) ofrecen estos servicios de manera gratuita a todos los alumnos.



Otros países (como España, Francia, Luxemburgo, los Países Bajos y Portugal) ofrecen a los menores de familias con escasos recursos económicos, incluidas las inmigrantes, una ayuda en función de sus ingresos, para pagar los gastos generados por el uso de estos servicios. En Francia y Luxemburgo existen subvenciones especiales y los menores de familias con escasos recursos económicos están exentos de parte de los gastos que generan los servicios escolares. Los Países Bajos cuentan con algunas ayudas para las familias con bajos ingresos, tales como subvenciones que cubren las tasas de matrícula y otros gastos. Las familias inmigrantes tienen el mismo derecho a solicitarlas que las otras familias. Grecia, Irlanda, Letonia, Lituania e Islandia ofrecen ayudas para cubrir los gastos de transporte. Lituania y el Reino Unido ofrecen comidas gratuitas a los menores que provienen de familias con escasos recursos económicos, mientras que Irlanda les ofrece ayuda, en función de sus ingresos, para la adquisición de libros de texto y equipamiento, así como de los uniformes escolares y del calzado.

Los menores inmigrantes tienen derecho a ayuda económica (exención de tasas de matrícula, becas al estudio, etc.) en las mismas condiciones que otros alumnos. El factor decisivo en este caso parece ser el derecho a asistir a la escuela más que su nacionalidad o estatus de residencia.

No obstante, a los menores inmigrantes rara vez se les concede un trato más favorable con relación al acceso gratuito o de coste reducido a los servicios escolares, ni reciben una ayuda económica concreta en función de su estatus de inmigrante. Allí donde existe un trato de favor, éste suele dirigirse a los menores demandantes de asilo. Por supuesto, esto es así para mantener la esencia del proceso de demanda de asilo. Las solicitudes de asilo están sujetas a un elevado grado de intervención administrativa y, en función del país, puede exigirse a los demandantes de asilo que permanezcan en centros especiales de acogida mientras se tramita su solicitud.

En la República Checa, la administración organiza directamente el transporte escolar o bien devuelve el coste del mismo a los demandantes de asilo que permanecen en centros de acogida, siempre y cuando al centro educativo no se pueda acceder andando desde estos últimos. La administración de servicios al refugiado (organización establecida por el Ministerio del Interior) proporciona a los menores demandantes de asilo en edad escolar obligatoria los materiales didácticos necesarios en caso de que éstos no les sean facilitados por el Ministerio de Educación. Asimismo, en este país, los centros de educación básica que acogen a menores demandantes de asilo, pueden solicitar fondos para organizar actividades extraescolares que ayuden a estos menores a integrarse en el sistema escolar. En Hungría se concede una asignación especial a los responsables del centro educativo para todos los menores en edad escolar obligatoria que han obtenido o solicitado la condición de refugiados. Esta asignación cubre la adquisición de los libros de texto, gastos de transporte y comedor. Noruega también cuenta con fondos para los menores en centros de acogida que cubren todos los gastos relacionados con su educación para que puedan asistir, cuanto antes, a los centros docentes ordinarios. Los fondos se conceden a los municipios para cubrir parte de sus gastos.

**Chipre** es un ejemplo de país donde los menores inmigrantes se benefician de manera más general de un trato especial con relación al comedor escolar. En este país se anima a los menores cuya lengua materna no es el griego, a permanecer en el centro educativo por las tardes para recibir clases de compensatoria y supervisar sus deberes. Si se quedan tienen la comida gratis. En **Islandia**, los centros educativos proporcionan billetes de autobús a los menores inmigrantes que han de desplazarse a los mismos utilizando este medio de transporte.

Las subvenciones para los servicios escolares se asignan al centro o a la administración educativa (como en Hungría y Noruega) o directamente a las familias o a los tutores de los niños.



## CAPÍTULO 4

### MEDIDAS PARA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE LOS MENORES INMIGRANTES

#### 4.1. Medidas de orientación

Los centros educativos adoptan con frecuencia medidas para ayudar a los alumnos inmigrantes y a sus padres a la hora de inscribirse, adaptarse y acceder a la información sobre las futuras opciones que ofrece el sistema escolar. Estas medidas abarcan desde la ayuda relativa a las formalidades administrativas hasta el bienestar psicosocial del menor en su nuevo entorno. A menudo se centran en la mejora de la calidad de la información entre el hogar y el centro, en especial, a través del uso de lenguas distintas a la que normalmente se emplea en este último. En líneas generales, los centros adoptan una o más de las cinco medidas que se muestran en el gráfico 4.1.

Este gráfico no pretende mostrar hasta dónde llega la obligación de facilitar apoyo ni el modo en que los fondos se asignan a dichas medidas. Se basa en la información recogida en las contribuciones nacionales. Los ejemplos menos oficiales se muestran, únicamente, cuando constituyen una práctica común en los países correspondientes. El nivel de descentralización de los sistemas escolares influye, por supuesto, en el tipo de enfoque adoptado. Las medidas hacen referencia a todos los menores inmigrantes con independencia de su situación, a menos que se indique lo contrario.

**Gráfico 4.1. Principales medidas de información y orientación escolar para inmigrantes. Educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04**

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	ENG/ WLS/NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
A			●		●	●		●		●	●		(:)	●		●	●		●	●					●		●		●	(:)		●		
B	●	●			●					●			(:)												●		●		●	(:)				
C	●	●	●	●			●		●		●	●	(:)			●			●					●	●		●	●		●	(:)			●
D							●	●	●				(:)		●	●									●					●	(:)			
E			●						●				(:)						●						●		●			●	(:)			

A Información escrita sobre el sistema escolar  
 B Servicio de intérpretes  
 C Personas/comités de recursos especiales  
 D Reuniones adicionales específicas para las familias inmigrantes  
 E Información sobre educación pre-primaria  
 ● Existencia de medidas de orientación  
 ■ No existen medidas de orientación para los menores inmigrantes

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

**España:** las medidas las establece cada Comunidad Autónoma y, por consiguiente, son específicas de cada Comunidad.

**República Checa y Eslovaquia:** se refieren únicamente a los menores demandantes de asilo (medidas que apoya el Ministerio de Educación).



## Información escrita sobre el sistema escolar

Diversos países publican información sobre el sistema escolar en lenguas extranjeras. La mayoría de países que elaboran este tipo de información lo hacen desde el Ministerio de Educación.

En **Irlanda**, la información la prepara una agencia especializada, la *Reception and Integration Agency*, en las nueve lenguas principales de los demandantes de asilo y está disponible en tres versiones, para los padres de los demandantes de asilo, para los menores no acompañados y para los padres de otros menores extranjeros. En **Luxemburgo**, en el nivel de secundaria, los *Centres de Psychologie et d'Orientation Scolaire* publican información en portugués dirigida a los menores que finalizan la Educación Primaria. El Ministerio Federal de Educación en **Austria** publica, actualiza y distribuye una serie de folletos que tratan temas como la inscripción en los centros, el aprendizaje de idiomas y las opciones educativas para los inmigrantes. Los Consejos Escolares Regionales y los centros de asesoramiento también publican sus propios folletos informativos y traducen distintos impresos escolares. En **Portugal**, La Oficina del Alto Comisionado para la Inmigración y las Minorías Étnicas (ACIME) publica periódicamente folletos actualizados de interés general que también se encuentran disponibles en la página web de ACIME en inglés y en ruso<sup>(1)</sup>. **Letonia** también ofrece información en esos idiomas. En **Finlandia**, las autoridades locales (en tanto que responsables de la educación) publican información en sus páginas web y en folletos separados (por ejemplo, Helsinki difunde dichos folletos en inglés, ruso, estonio y somalí).

En general, esta medida es muy reciente (la Comunidad flamenca de Bélgica cuenta con folletos sobre los derechos y deberes de los menores y de los padres respecto a la educación pre-primaria y primaria desde 2003 y en Noruega va a ponerse en marcha una iniciativa similar en otoño de 2004). Tanto Hungría como Estonia acaban de poner en práctica un portal multilingüe en Internet con información sobre las opciones educativas para los menores inmigrantes y sus familias<sup>(2)</sup>.

El gráfico 2.5 del capítulo 2 muestra que de los países que publican información multilingüe, Bélgica, Alemania, Luxemburgo, Austria, el Reino Unido (Inglaterra) y, en menor medida, los Países Bajos y Francia, son países con un elevado número de ciudadanos extranjeros menores de 15 años (por supuesto, también debería recordarse que en Francia muchos menores son ciudadanos franceses debido a las leyes de nacionalidad de este país). Por otra parte, tanto Irlanda como Noruega son países que han experimentado un reciente aumento de la inmigración, lo que puede ayudar a explicar la tendencia actual a publicar información para las familias inmigrantes.

## Servicio de intérpretes

Esta medida cubre distintas situaciones en las que la comunicación centro educativo/hogar tiene lugar, incluidas, entre otras, las reuniones periódicas entre padres y docentes. Aunque un número de países afirma disponer de intérpretes en los centros escolares, Finlandia y Suecia son los únicos casos donde los padres inmigrantes tienen derecho a un intérprete por ley.

En **Suecia**, el servicio de intérpretes debe dispensarse, si es necesario, en las reuniones especiales de acogida que se mantienen con las familias recién llegadas para explicarles sus derechos con relación a la educación preescolar y escolar, así como los valores fundamentales que subyacen al currículo nacional.

---

(1) [www.acime.gov.pt](http://www.acime.gov.pt)

(2) Hungría: [www.migrans.edu.hu](http://www.migrans.edu.hu); Estonia: <http://www.hm.ee/uus/hm/client/index.php?135262301339141555>



Asimismo, tienen derecho a un intérprete para poder seguir el "diálogo sobre el desarrollo personal" que semestralmente se mantiene con los padres. En **Finlandia**, los inmigrantes únicamente tienen derecho por ley en los encuentros iniciados por las autoridades. No obstante, las autoridades nacionales promueven la oferta de servicios de interpretación que además, en la práctica, se encuentran disponibles en función de los recursos del municipio. Existe una subvención específica del Ministerio de Trabajo para promover el uso de intérpretes en los municipios, pudiendo compensarse los gastos de intérpretes dentro de la cooperación hogar-escuela.

En otros países, no es obligatorio disponer de un servicio de intérpretes, aunque con frecuencia se promueve encarecidamente. En Francia, se espera que los equipos de educadores desarrollen un diálogo con las familias inmigrantes para que conozcan el funcionamiento del sistema y su derecho a *participar en los consejos escolares y otras actividades. Se recomienda recurrir a intérpretes para proporcionar esta información.* Del mismo modo, en el Reino Unido (Inglaterra) se aconseja a los centros que dispongan de traducciones de la información esencial y que recurran a intérpretes y *auxiliares de educación bilingües durante las entrevistas de admisión, evaluaciones y reuniones de padres y profesores.* En otros países, como Dinamarca, la decisión de recurrir a intérpretes es totalmente extraoficial, estudiándose caso por caso en función de la valoración personal de los docentes.

### Disponibilidad de personas/comités de recursos adicionales

Los centros educativos de países como Irlanda, los Países Bajos, Finlandia y el Reino Unido cuentan con una considerable autonomía en cuanto al modo de satisfacer las necesidades de los menores inmigrantes. Utilizan una serie de estrategias según su propio criterio e iniciativa entre las que se incluye el recurso a los orientadores y/o agentes de enlace entre la familia y el centro. A veces, también cuentan con un servicio de orientación para los padres. Luxemburgo e Italia también recurren en sus centros a los denominados "mediadores interculturales". El papel de estos mediadores es flexible, aunque suelen estar implicados en la atención a los alumnos y a los padres en temas lingüísticos. El recurso a mediadores socioculturales con una formación especial también existe en Portugal, siendo su objetivo el desarrollo de las relaciones entre la familia, el centro y la comunidad en general.

En la República Checa, Estonia, Eslovaquia y Rumanía, donde se aloja a los demandantes de asilo en residencias, los trabajadores sociales y empleados adscritos a las mismas cooperan con los centros de la zona para tratar de resolver todas las cuestiones relativas a las relaciones del centro con los padres, incluida la información sobre el progreso del menor, la información sobre las futuras opciones educativas, etc. (en Rumanía este papel lo desempeñan organizaciones no gubernamentales). En Irlanda, el *Separated Children Education Service* desempeña una función similar con los menores no acompañados de la zona del Gran Dublín.

Luxemburgo, con un número excepcionalmente alta de inmigrantes (véase el capítulo 2 sobre las tendencias demográficas), ha establecido una estructura poco común para inmigrantes a escala local. Se exige a los municipios con una población extranjera superior al 20% que cuenten con *commissions consultatives pour étrangers*. Una de las principales tareas de estas comisiones es abordar los problemas escolares de los alumnos extranjeros del municipio. Asimismo, en Bélgica, se ha establecido una estructura para los denominados "recién llegados" (*primo arrivants, nieuwkomers, neuankommende Schüler*) que se conoce con el nombre de "Comité para la integración".



### Reuniones específicas para las familias inmigrantes

En Luxemburgo, el Ministerio de Educación organiza una reunión anual destinada especialmente a los padres de niños de lengua extranjera, con el fin de explicarles las distintas opciones a disposición de los alumnos que pasan de la educación primaria a la secundaria. Esta reunión se celebra en francés.

En otros países, como España (algunas Comunidades Autónomas), Finlandia y Suecia, los centros organizan reuniones informativas especiales para los padres inmigrantes, con el fin de explicarles el sistema educativo y de analizar los temas de interés común. En Finlandia y Suecia estas reuniones se organizan con la presencia de intérpretes.

### Información sobre las actividades de pre-primaria

En ocasiones, una información estructurada acerca de la escolarización también incluye a los más jóvenes en cuanto a la oferta para pre-primaria se refiere (por ejemplo, en Finlandia y Suecia). Muchas de las Comunidades Autónomas en España también centran su atención en que se reconozca la importancia de la educación en la etapa de pre-primaria. En los Países Bajos, una de las campañas del Forum para el Desarrollo Multicultural tiene como objetivo animar a los padres inmigrantes a que sus hijos participen de la oferta de pre-primaria para inscribirlos lo antes posible en los centros de primaria.

## 4.2. Establecimiento del nivel de estudios adecuado

La cuestión planteada es cómo establecer el nivel de estudios alcanzado por el menor inmigrante y hasta dónde encuentra equivalente en el sistema escolar al que el menor está a punto de incorporarse. Cuando un menor accede a un nuevo sistema escolar es necesario evaluar qué conocimientos posee en relación con las principales áreas curriculares, así como su nivel de competencia en la lengua de instrucción. Esto guarda una estrecha relación con la forma en que el menor se integra en el sistema escolar en función de los tipos de modelo que el sistema ofrece (véanse más adelante las secciones 4.3 y 4.4).

El gráfico 4.2 muestra la existencia de dos enfoques posibles. El primero se basa en evaluaciones individuales, generalmente llevadas a cabo por el director o el personal docente. Los centros gozan de autonomía para determinar el nivel de un alumno según sus propios criterios. Por tanto, no es necesario recurrir a herramientas de evaluación externas. Este enfoque es el que generalmente está presente en la enseñanza obligatoria de los países europeos.

Para muchos de los países que lo adoptan, la edad del menor es el criterio fundamental seguido al incorporarlo a un centro.

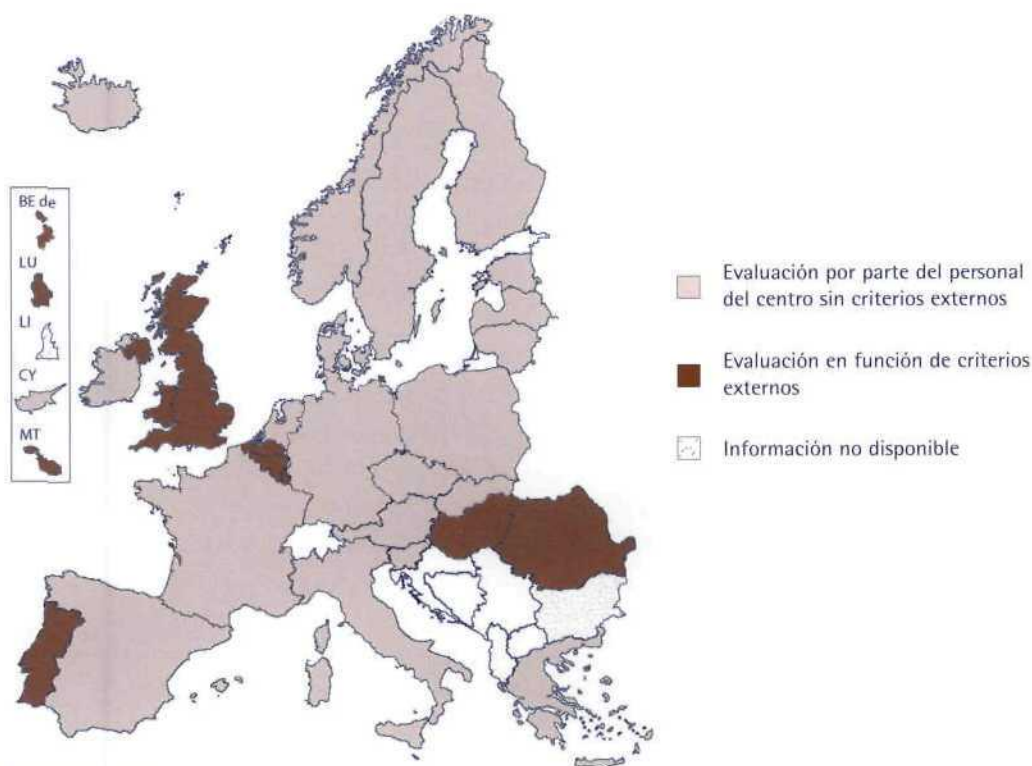
En **Francia**, por ejemplo, la evaluación se lleva a cabo en el centro y, a ser posible, en la lengua de instrucción previa del alumno. No obstante, no se le debería ubicar en una clase con una diferencia de edad de más de dos años por debajo de la suya.

El segundo enfoque se basa en la utilización de los criterios que se aplican de manera uniforme en todo el sistema escolar para determinar el nivel al que ha de incorporarse al menor inmigrante que accede a dicho sistema. Con frecuencia, estos criterios tienen un carácter oficial, incluido el requisito de establecer las equivalencias en función de los certificados de asistencia escolar previa. Pueden adoptar la forma de pruebas desarrolladas o supervisadas por el Ministerio de Educación o de una solicitud oficial ante una autoridad central con el fin de inscribirse en centros de secundaria.

En **Bélgica**, por ejemplo, se aplica el mismo procedimiento tanto para la educación primaria como para la secundaria. Los alumnos en posesión de un certificado o diploma extranjero puede solicitar su convalidación. A continuación se abre una investigación administrativa que ha de incluir justificantes de los estudios realizados y traducciones juradas de los documentos. Los demandantes de asilo y los refugiados pueden realizar una declaración solemne en caso de no poder presentar la documentación necesaria.

En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)**, las evaluaciones de este tipo pueden llevarse a cabo comparándolas con la escala de evaluación común diseñada para los niveles de rendimiento del Currículo Nacional. Las evaluaciones de los alumnos pueden realizarlas tanto el personal docente como el personal educativo local.

**Gráfico 4.2. Tipos de evaluación de las adquisiciones educativas previas. Enseñanza obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04**



Fuente: Eurydice.

### 4.3. Modelos de integración

Con el objetivo común de alcanzar la integración rápidamente, los países europeos han diseñado diversas formas de organizar la vida escolar para los menores inmigrantes residentes en sus territorios. Como se ha señalado en la sección previa, la lengua es uno de los primeros criterios que se tienen en cuenta a la hora de distribuir a los menores inmigrantes en las clases ordinarias: ¿son estos menores capaces de seguir las clases en la lengua de instrucción utilizada en su centro? Si la respuesta es negativa, entonces, la mayoría de los sistemas educativos considera que estos menores requieren ayudas concretas para cubrir sus necesidades.

Allí donde se han introducido medidas de apoyo para los menores inmigrantes, éstas se corresponden con dos modelos principales:



- un **modelo integrado**, en el que los menores inmigrantes se distribuyen en clases con menores de su misma edad (o más jóvenes, en función de las circunstancias) dentro de la educación ordinaria. En este caso, se siguen los métodos y contenidos curriculares dirigidos a los alumnos nativos. Las **medidas de apoyo** (fundamentalmente de carácter lingüístico) se aplican de **forma individual** para cada alumno durante el horario escolar normal.

Asimismo, pueden ofertarse **clases extraescolares** además de la enseñanza ordinaria. Si es éste el caso, los alumnos inmigrantes reciben clases fuera del horario escolar normal pero siempre en las instalaciones del centro. Las autoridades educativas del país de acogida son las responsables de dichas clases.

- un **modelo separado** que puede tomar dos formas:
  - **disposiciones transitorias:** se agrupa a los menores inmigrantes y se les separa del resto (de su centro) durante un periodo de tiempo limitado, de forma que puedan beneficiarse de una atención especial ajustada a sus necesidades. No obstante, pueden recibir parte de la enseñanza dentro de las clases ordinarias junto con el resto de alumnos;
  - **medidas a largo plazo:** se organizan clases especiales en el centro durante uno o más cursos escolares que con frecuencia agrupan a menores inmigrantes según su competencia en la lengua de instrucción (curso básico, intermedio o superior). El contenido del curso y los métodos de enseñanza se ajustan a sus necesidades.

El gráfico 4.3 ofrece un panorama general de las distintas modalidades dirigidas a la integración de los menores inmigrantes en edad escolar obligatoria en los sistemas educativos de acogida. En general, *los dos modelos principales de ayuda a los menores inmigrantes no se excluyen mutuamente* y a menudo aparecen combinados en un mismo país. No obstante, sólo un pequeño grupo de países propone la integración directa en las clases ordinarias, que va acompañada de un apoyo ad hoc para el alumno, como ocurre en Irlanda, Italia y el Reino Unido (Escocia) o, por el contrario, únicamente de un apoyo separado, caso de Alemania y Rumanía.

**Gráfico 4.3. Modalidades de ayuda a los menores inmigrantes en los sistemas educativos de los países de acogida. Educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04**

		BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK ENG/ WLS/NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
A	A1	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	(:)	●		
	A2		●			●						●																●		●	(:)			
B	B1	●	●	●	●		●			●	●					●	●				●		●	●	●	●				(:)	●			●
	B2				●		●	●	●																					(:)				
C						●		●	●					●		●					●	●	●			●	●	●	●	(:)				
A	Modelo integrado	A1 Integración directa con apoyo dispensado dentro de las clases ordinarias																																
		A2 Integración directa con apoyo puntual dispensado fuera de las clases ordinarias																																
B	Modelo separado	B1 Apoyo transitorio																																
		B2 Apoyo prolongado (un año o más)																																
C	Apoyo extraescolar; apoyo dispensado fuera del horario escolar oficial																																	



● Existen medidas de apoyo para los menores inmigrantes

■ No existen medidas de apoyo para los menores inmigrantes

Fuente: Eurydice

#### Notas adicionales

**Bélgica (BE fr y BE nl):** dentro de los planes o programas de acción que conceden a todos los alumnos las mismas oportunidades para su bienestar social, los centros pueden recibir recursos humanos o materiales adicionales. Donde esto ocurre pueden facilitarse medidas correspondientes tanto al modelo integrado (con apoyo docente adicional para los alumnos a título individual) como al modelo separado (oferta de clases para ayudar a los alumnos que no hablan la lengua de instrucción).

**Bélgica (BE de):** con el fin de preparar adecuadamente la integración de los alumnos inmigrantes inscritos en una clase de transición, puede decidirse que durante parte de su horario asistan a las clases ordinarias con alumnos de su edad.

**República Checa:** los centros no tienen la obligación de proporcionar ayuda con el aprendizaje de la lengua checa a los alumnos inmigrantes que asisten a las clases ordinarias y que no son hijos de demandantes de asilo, aunque esto ocurre en la práctica. El modelo separado únicamente afecta a los hijos de los demandantes de asilo.

**Estonia:** estas medidas se refieren principalmente a los menores inmigrantes cuya lengua materna es el ruso y están inscritos en centros o clases en las que la lengua de instrucción es el ruso (al menos para un 60% del currículo). En dichos casos, esos menores deben aprender estonio desde el primer año de clase.

**Irlanda:** un número reducido de centros con elevados porcentajes (más del 20%) de alumnos extranjeros han decidido organizar clases de "iniciación/inmersión" en las que los menores pasan la mayor parte del tiempo de las semanas inmediatamente posteriores a su inscripción junto a sus iguales de las clases ordinarias para las materias que menos dependen del idioma. A medida que aumentan sus competencias en la lengua inglesa se les integra en las clases ordinarias para todas las materias y continúan recibiendo apoyo lingüístico fuera de la clase hasta un máximo de dos años.

**Letonia:** no existen medidas de apoyo concretas en el ámbito escolar para los menores inmigrantes de los centros ordinarios. No obstante, los menores pertenecientes a las minorías de lengua rusa, polaca, ucraniana, hebrea, lituana-estonia, romaní y bielorrusa pueden recibir enseñanza en esas ocho lenguas junto con el letón.

**Austria:** los alumnos pueden recibir este apoyo especial, de manera temporal, fuera de las clases normales o por medio de un profesor de apoyo que trabaje junto con el profesor del grupo o de la asignatura. Sólo en casos excepcionales, que requieren el consentimiento del Ministerio Federal, es posible establecer clases especiales para los alumnos recién llegados a Austria.

**Polonia:** está en marcha la puesta en práctica de las medidas descritas en el gráfico (la legislación entró en vigor en mayo de 2004).

**Reino Unido:** la Ley de 2002 sobre Nacionalidad, Inmigración y Asilo permite al gobierno establecer centros de acogida para algunos demandantes de asilo en la miseria y sus familias mientras se tramitan sus solicitudes. La intención es impartir la enseñanza en estos centros.

**Noruega:** desde junio de 2004 los alumnos de educación primaria y secundaria inferior, cuya lengua materna no es el noruego, tienen derecho a recibir enseñanza por separado en dicha lengua hasta que la dominen lo suficiente como para seguir las enseñanzas ordinarias en el centro correspondiente. En determinados casos, los mismos alumnos también tienen derecho a la enseñanza en su lengua materna, a una enseñanza integrada del contenido y de la lengua o a ambos tipos de facilidades.

En el **modelo integrado**, las autoridades educativas conceden prioridad a la integración inmediata de los menores inmigrantes en la correspondiente clase ordinaria con otros alumnos de su misma edad. No obstante, también puede tomarse la decisión de enviar a los alumnos a una clase de grado inferior a la que se asigna a los menores de su edad, en función de la evaluación inicial de sus competencias lingüísticas (en la lengua de instrucción), académicas (véase la sección 4.2) o de ambas. En este contexto, las medidas de apoyo individuales o, con menos frecuencia, colectivas (que suponen apartar a los alumnos de las clases ordinarias en la lengua de instrucción) pueden planificarse durante el horario escolar normal. En general, los alumnos inmigrantes implicados reciben un apoyo específico para superar sus problemas con el idioma y, en menor grado, sus dificultades más generales (carencias en otras áreas del currículo).



Asimismo, el gráfico 4.3 muestra, que en muchos casos, el modelo integrado coexiste con el **modelo "transitorio" separado**. En este último, las clases o grupos de "acogida" o "transición" se organizan periódicamente con el fin de ayudar a los alumnos inmigrantes recién llegados al país durante un periodo de tiempo variable, pero que por lo general no excede del primer año cursado en el centro educativo de acogida. El objetivo de estas clases es ofrecer ayuda a estos menores centrándose en sus necesidades concretas (particularmente en sus necesidades lingüísticas) y facilitarles su integración gradual en el sistema educativo de acogida.

La organización de **grupos o clases separados durante más de un curso** está menos extendida. Se pueden tener en cuenta varios criterios a la hora de establecer dichos grupos o clases (el porcentaje de alumnos inmigrantes, consideraciones de tipo pedagógico, la condición de demandante de asilo, etc.). Por ejemplo, en Alemania, si el porcentaje de alumnos inmigrantes en una clase ordinaria supera el 20%, se pueden organizar clases especiales exclusivamente para dichos menores. Los niveles de las mismas pueden ser diferentes (inicial, avanzado o de apoyo), en función del grado de dominio del alemán por parte de estos alumnos. En Grecia, pueden organizarse grupos especiales de aprendizaje por un periodo máximo de dos años. Los alumnos inmigrantes que los integran reciben una enseñanza aparte, pudiendo unirse a sus compañeros del país de acogida para las clases de música, deportes, materias artísticas y lenguas extranjeras, en las que un dominio insuficiente del griego no dificulta de manera significativa la comprensión del contenido. En Eslovenia, los menores demandantes de asilo reciben su educación en los centros donde se encuentran alojados. En la República Checa, los centros ordinarios organizan clases de checo para los hijos de los demandantes de asilo, bien en clases separadas o en las instalaciones de los centros para demandantes, en función de un acuerdo con su personal.

Alrededor de un tercio del total de países ofrece a los alumnos inmigrantes clases adicionales **fuera del horario escolar oficial**. Esta oferta extraescolar suele desarrollarse por las tardes, durante el verano o, en cualquier caso, siempre que los locales del centro se encuentren libres, lo que puede servir fácilmente a este fin.

Austria constituye un caso aparte en el sentido de que los alumnos inmigrantes con conocimientos insuficientes de alemán se inscriben como alumnos a los que durante un máximo de dos años no se examina, lo que les permite asistir a las clases con sus iguales autóctonos sin estar sujetos a evaluación. Durante este periodo pueden pasar al curso siguiente al finalizar el año.

#### 4.4. Medidas de apoyo en el ámbito escolar

##### Tipos de apoyo

Dentro de estos dos modelos principales, los sistemas educativos europeos ofrecen a los menores inmigrantes un abanico excepcionalmente amplio de medidas que se agrupan en tres categorías:

- medidas de apoyo dirigidas a compensar las **necesidades lingüísticas** de los alumnos inmigrantes cuya lengua materna no es la lengua de instrucción. En general, estas medidas se corresponden con una educación basada en la "inmersión lingüística", en la que se expone a los alumnos de forma directa a la lengua de destino y donde reciben clases intensivas, individualmente o en grupos reducidos (apoyo lingüístico específico), durante el horario escolar normal. Asimismo, es posible contar con una enseñanza "bilingüe" dispensada en parte en la lengua de instrucción y, en parte, en la lengua materna de los alumnos;



- medidas de apoyo dirigidas a responder a las **necesidades de aprendizaje de los alumnos inmigrantes en ciertas áreas del currículo** del nivel educativo en el que se encuentran inscritos. En estas circunstancias, el contenido y los métodos de enseñanza del currículo oficial pueden modificarse expresamente, pueden organizarse clases de apoyo curricular y, a veces, puede evaluarse a los alumnos inmigrantes de forma distinta al resto;
- **puede reducirse el tamaño de las clases** con el fin de favorecer el ratio profesor/alumno.

A menudo, estos principales tipos de apoyo se combinan dentro de los modelos integrados o separados. Por tanto, el gráfico 4.4 no refleja esta diferencia. El apoyo lingüístico es, con mucho, el más extendido en los países europeos, independientemente del modelo dentro del cual se desarrolle. En ciertos países (Dinamarca, Estonia, Irlanda, Luxemburgo, Islandia y Noruega), únicamente se oferta este tipo de apoyo. En menor grado, se facilita un apoyo pedagógico más general.

Todos los países que ofrecen apoyo comienzan **enseñando la lengua de instrucción del país de acogida**. En este sentido, debe resaltarse que un gran porcentaje de la población inmigrante procede de países en los que las lenguas que se hablan no son las mismas que la lengua o lenguas de instrucción de su país de acogida. Por tanto, la probabilidad de que las clases de los centros educativos europeos cuenten con alumnos inmigrantes en dicha situación, es bastante elevada, con la excepción de algunos países como Bélgica (Comunidad francesa), Estonia, España, Francia, Letonia o Portugal, en los que un importante porcentaje de ciudadanos inmigrantes hablan la lengua de instrucción (o, al menos, una de ellas si es que existe más de una).

En líneas generales, la enseñanza lingüística se basa en un enfoque metodológico que concibe la lengua de instrucción como una "segunda lengua o lengua adicional" (es decir, no como la lengua materna de los alumnos implicados). Paralelamente, algunos países nórdicos (Finlandia, Suecia y Noruega), así como *Estonia, Chipre y Letonia, también pueden ofrecer una enseñanza bilingüe, en la que los profesores emplean tanto la lengua materna de los alumnos inmigrantes como la lengua de instrucción del centro.*

Respecto al tiempo destinado a enseñar a los alumnos inmigrantes la lengua de instrucción del país de acogida, pueden observarse grandes diferencias entre los países, que oscilan entre 2 y 14 horas (o clases) semanales.

La integración de los menores en la educación pre-primaria no suele ser objeto de medidas prioritarias por parte de las autoridades correspondientes. No obstante, algunos países han puesto en marcha, muy recientemente, **programas para iniciar a niños muy pequeños en la lengua de instrucción** antes de que se incorporen a la enseñanza obligatoria. En Alemania, estos programas están dirigidos a menores nacidos en el país o que llegaron a él siendo, de hecho, muy pequeños. Asimismo, Bélgica (Comunidad flamenca), Lituania, Luxemburgo y Noruega organizan clases de acogida para estos menores, con el fin de prepararlos para su transición a los centros de primaria (en especial en términos lingüísticos). La República Checa, Finlandia y Suecia (en algunos municipios) organizan grupos especiales para los menores inmigrantes del nivel de pre-primaria con el fin de iniciarlos en la lengua de instrucción, de modo que se preparen para acceder a la enseñanza obligatoria. En el Reino Unido (Inglaterra y Escocia) se aconseja al personal de preescolar que preste especial atención a cubrir las necesidades de los menores para los que el inglés es una lengua adicional.

Además del considerable énfasis que se pone en la necesidad de adquirir con rapidez los rudimentos de la lengua de instrucción, también se desarrollan otras medidas de apoyo en beneficio de los menores inmigrantes.



Entre las **medidas destinadas a ayudarlos en determinadas áreas del currículo, el apoyo adicional al aprendizaje** es la más extendida de todas. Se enseña a los alumnos de forma individual o en grupo, generalmente, durante el horario lectivo reservado al aprendizaje de las materias básicas, como la lectura, la escritura o las matemáticas. Con frecuencia, los países que organizan actividades de apoyo curricular en los centros pueden, asimismo modificar los contenidos y métodos de evaluación con el fin de tener en cuenta las necesidades específicas de los alumnos inmigrantes. Es el caso de la República Checa, Chipre, Eslovenia, Finlandia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). Además, en Finlandia, el certificado concedido al finalizar la escolaridad obligatoria se refiere, específicamente, a la lengua materna de los inmigrantes, siempre y cuando al menos la mitad de la enseñanza se haya dispensado en aquel idioma, así como en finés o en sueco.

La **reducción del número de alumnos por clase** es otra de las medidas adoptadas en algunos países. Se recomienda, con frecuencia, que las clases o grupos separados no excedan de 15 alumnos. En la educación ordinaria puede exigirse que las clases heterogéneas no superen un número limitado de alumnos de origen inmigrante (como en la República Checa, Alemania e Italia).

**Gráfico 4.4. Tipos de apoyo ofrecido a los menores inmigrantes. Educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04**

		BE fr	BE de	BE nl	CK	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK ENG/ WLS/NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
A	A1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	(:)	●		●	
	A2			●	●		●										●	●								●	●		●	●	(:)	●		
	A3						●								●	●											●	●			(:)	●		
B	B1	●	●	●	●																										(:)			
	B2				●		●							●								●	●	●			●	●		●	(:)			
C					●		●				●		●			●															(:)			

A	Modelo integrado	A1	Enseñanza intensiva de la lengua de instrucción
		A2	Iniciación a la lengua de instrucción en el nivel de Pre-primaria
		A3	Enseñanza bilingüe (lengua materna/lengua de instrucción)
B	Modelo independiente	B1	Apoyo adicional al aprendizaje
		B2	Adaptación de la evaluación
C		Existen medidas de apoyo para los menores emigrantes.	

●	Existen medidas de apoyo para los menores inmigrantes
■	No existen medidas de apoyo para los menores inmigrantes

Para más información, véase el gráfico 2.1 del anexo 2.

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

**Bélgica, Países Bajos, Reino Unido, Islandia y Noruega:** debido a la descentralización, las medidas de apoyo aquí descritas no son más que posibles ejemplos de lo que las autoridades educativas locales o los centros podrían hacer en función de los recursos de los que disponen.

**República Checa:** el gráfico únicamente se refiere al apoyo específico ofrecido a los hijos de los demandantes de asilo.

**Alemania:** algunos *Länder* ofrecen una enseñanza bilingüe (lengua materna/lengua de instrucción) en un número limitado de centros de primaria.



**Letonia:** los centros que desarrollan el programa educativo para las minorías utilizan un enfoque bilingüe (parte del contenido se enseña en la lengua minoritaria correspondiente y el resto en letón).

**Lituania:** el apoyo curricular sigue siendo una posibilidad teórica a la que se hace mención en los Planes de la Enseñanza General para los Centros de Enseñanza General aprobados por el Ministro de Educación y Ciencia.

**Portugal:** con el fin de desarrollar los apoyos necesarios para la enseñanza del portugués a los menores inmigrantes que no lo hablan, el departamento para el *Ensino Básico* del Ministerio de Educación realizó en 2001/02 un estudio sobre los alumnos de la enseñanza obligatoria y, en particular, de aquellos cuya lengua materna no era el portugués.

**Reino Unido:** la categoría A2 del gráfico sólo se refiere a la orientación curricular en Inglaterra.

La mayoría de estas medidas están concebidas para los **menores que acaban de llegar** al país de acogida. Las medidas de apoyo temporal se dirigen, principalmente, a la superación de los problemas iniciales que dificultan la rápida integración escolar de estos menores. Incluso en el modelo independiente, que incluye medidas a largo plazo, las clases especiales para los menores inmigrantes no tienen una duración superior a los dos años.

**El abandono escolar y el absentismo** entre los alumnos inmigrantes constituye también una seria preocupación para los responsables de educación. Puesto que sus circunstancias familiares y socio-económicas pueden ser con frecuencia un tanto inestables, los alumnos inmigrantes son objeto de *atención especial como grupo potencialmente vulnerable*. Por tanto, países como Bélgica (Comunidades francesa y flamenca), España y los Países Bajos han introducido programas dirigidos a prevenir y a combatir el fracaso escolar entre estos menores.

### Financiación

La financiación de estas medidas se inscribe, en gran parte, dentro del marco más amplio de los modelos de financiación de la educación en su conjunto. En general, las autoridades educativas centrales determinan la cuantía de los fondos adicionales destinados a las medidas de ayuda a los menores inmigrantes en el ámbito escolar. Con este fin y bajo ciertas condiciones, las autoridades centrales pueden también conceder subvenciones globales a las autoridades regionales o locales o a los propios centros, cuyo margen de maniobra en la gestión de dichas asignaciones varía en función del grado de descentralización del sistema educativo. En este sentido, no es inusual que las autoridades locales o incluso los centros reciban recursos financieros de cuya administración son completamente responsables.

Este es el caso, por ejemplo de **Bélgica, Dinamarca, los Países Bajos, el Reino Unido (Inglaterra y Gales), Islandia y Noruega**, donde las cantidades asignadas pueden destinarse a las distintas medidas de apoyo según las necesidades. De este modo, en el **Reino Unido (Inglaterra y Gales)** el gobierno ofrece a las autoridades educativas locales dos líneas presupuestarias para financiar una serie de actividades en favor de las minorías étnicas y de los menores en riesgo, incluidos los menores inmigrantes. Gran parte de esta financiación ha de transferirse a los centros.

Para que los centros reciban fondos adicionales, varios países requieren de estos el cumplimiento de normas estrictas relacionadas con el número de alumnos de origen inmigrante o con el momento exacto de su llegada al país de acogida.

Por ejemplo, en la **República Checa**, los centros donde se inscriben menores demandantes de asilo obtienen una asignación económica adicional. En **Lituania**, desde 1993, el coeficiente utilizado para determinar el número de alumnos ha aumentado en un 10% en el caso de los hijos de los trabajadores migrantes. Por último, en **Islandia**, al menos 12 alumnos inmigrantes han de haber llegado al país dentro del año anterior.



## Marco legislativo

La legislación fundamental referida a las medidas de apoyo para los menores inmigrantes data, en su mayor parte, de los años 1998-99 y 2002-03. En Grecia, por ejemplo, los menores inmigrantes de los centros ordinarios no recibieron ninguna ayuda específica hasta 1999. Desde entonces, el gobierno ha adoptado medidas concretas dirigidas a la integración escolar de estos menores, así como de los refugiados o nacionales griegos que han regresado a su país tras haber emigrado (algo bastante frecuente en Grecia). En 2002 y 2003, varios países promulgaron legislaciones destinadas a promover medidas de apoyo para los alumnos inmigrantes. En España, la Ley de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002, mencionó por primera vez de manera explícita la integración de los menores inmigrantes en el sistema educativo español. En Lituania, la educación de los menores inmigrantes ha sido objeto de especial atención dentro de la reforma de la Ley de Educación de junio de 2003.

**Gráfico 4.5. Fechas de introducción de las principales legislaciones en vigor sobre las medidas de apoyo a los menores inmigrantes. Enseñanza pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04**

1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
		SI	BE nl	IE	CZ	CZ	BE fr	BE nl	DE	HU
		SK	LU	LV	EL	IE	BE de	CZ	CY	MT
			PT	NL	IT	LU	PL	ES	LT	NO
			UK-NIR	FI	LV	PL	PT	FR	NL	RO
				UK-NIR	IS	UK	RO	UK-SCT	UK	
					SI			CY		
					UK-ENG			SK		
					UK-WLS					

**Negrita:** países que han adoptado más de una disposición legislativa en años diferentes

Fuente: Eurydice.

### Notas adicionales

**Países Bajos:** en 2002/03 se introdujo, como proyecto piloto, un nuevo programa para mejorar la competencia lingüística de los menores inmigrantes entre 2 y 4 años.

**Hungría:** se están introduciendo medidas de ayuda para los hijos de los trabajadores inmigrantes que entrarán en vigor a partir de septiembre de 2004.

**Malta:** se están introduciendo medidas de ayuda para los hijos de los trabajadores inmigrantes que entrarán en vigor a partir de mayo de 2004.

**Bulgaria:** no existen medidas de apoyo para los menores inmigrantes.

### Nota explicativa

En función del país, esta tabla hace referencia a leyes, decretos u órdenes que incluyen medidas de ayuda para los menores inmigrantes o un marco general para la puesta en marcha de las mismas por parte de las autoridades competentes.

Véase el gráfico 2.2 del anexo 2 para más información.

#### 4.5. Personal encargado de poner en marcha las medidas de apoyo

Los profesores responsables del grupo son los que, con ayuda de un profesor ayudante o miembro del personal, ponen en marcha las distintas medidas de apoyo (véase el gráfico 2.3 del anexo 2). No es frecuente que los profesores de un grupo concreto posean titulaciones adicionales que les permitan encargarse y atender a los alumnos inmigrantes que carecen de ayuda. En Alemania, Grecia, Eslovenia y Eslovaquia, los profesores reciben, desde el principio, una formación específica para abordar los problemas lingüísticos y pedagógicos de los alumnos de origen inmigrante. En estos cuatro países, los profesores ejercen su labor en unas condiciones organizativas que son las que se corresponden con el "modelo separado" descrito anteriormente (en Alemania, grupos en kindergartens y clases específicas para familiarizarse con la lengua de instrucción en la enseñanza obligatoria; en Grecia, grupos de aprendizaje específicos o, centros para los demandantes de asilo en Eslovenia y Eslovaquia).

En general, los **profesores de apoyo** se encargan de poner en práctica las diferentes medidas de ayuda para los alumnos inmigrantes. Su formación les permite prestar ayuda en la enseñanza de la lengua de instrucción y en la enseñanza de materias básicas como la lectura, la escritura y las matemáticas. En función del país, a estos profesores se les contrata para trabajar con los alumnos integrados en las clases ordinarias y con aquellos que forman parte de clases separadas o grupos especiales. En la práctica existen todas las modalidades posibles.

La ayuda puede movilizar a otros actores, que actúan de mediadores entre la cultura de origen de los alumnos inmigrantes y la cultura del país de acogida. En Chipre y en Austria, los alumnos y profesores, respectivamente, que poseen un conocimiento de la lengua materna de los alumnos inmigrantes pueden prestar este tipo de apoyo. Algunos centros de Inglaterra han establecido programas de tutorías, que incluyen tutorías entre iguales, donde un alumno mayor ayuda a otro más joven en temas académicos y sociales, tutorías por parte de los docentes o tutorías impartidas por un adulto perteneciente a la comunidad, con frecuencia del mismo origen cultural y étnico que el alumno.

La formación de los docentes que trabajan con inmigrantes constituye un asunto prioritario dentro de la *formación permanente*. Los centros de formación del profesorado ofrecen a menudo varios cursos sobre diversos aspectos de la integración escolar de los menores inmigrantes. A través de seminarios, módulos especiales o cursos con un nivel de *Master*, los profesores que trabajan o desean trabajar con este tipo de alumnos pueden adquirir un mayor conocimiento de las lenguas o culturas de origen y aprender a dirigir clases heterogéneas, a comunicarse mejor con los padres o a enseñar a alumnos con distintas capacidades, etc. Con frecuencia, la formación de este tipo incluye cursos sobre la enseñanza de la lengua de instrucción como "segunda lengua o lengua adicional", tal y como ocurre en Polonia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia o Finlandia.

En general, los docentes encargados de trabajar con alumnos inmigrantes no reciben ninguna remuneración especial ni incentivo adicional. No obstante, existen algunos países que son la excepción a esta regla. En la República Checa, los docentes con plaza definitiva pueden recibir una paga suplementaria si trabajan en centros a los que asisten demandantes de asilo. En Chipre, los docentes con alumnos inmigrantes en sus clases tienen derecho a una reducción de sus horas lectivas o de su *horario global*.





### RECONOCIMIENTO DE LA CULTURA INMIGRANTE EN EL ÁMBITO ESCOLAR

En general, casi todos los países europeos han establecido medidas de apoyo para los alumnos inmigrantes sobre la base de una doble estrategia. En primer lugar, los sistemas educativos de esos países apoyan la adquisición, por parte de dichos alumnos, de al menos una de las lenguas oficiales del país de acogida, de modo que puedan integrarse de forma más eficaz en dicha sociedad y se facilite su educación (véase el capítulo 4). En segundo lugar, el apoyo también puede orientarse a garantizar, a esos mismos alumnos, el dominio de su lengua materna y la receptividad hacia su propia herencia cultural, de modo que mantengan un contacto firme con su cultura de origen. La organización de este último tipo de apoyo se analiza en el presente capítulo, en el que también se estudia la forma en que los centros educativos adaptan sus actividades diarias para responder a las prácticas culturales o religiosas de los alumnos inmigrantes.

#### 5.1. Medidas de apoyo a la lengua y cultura de origen

La introducción del apoyo a la lengua materna para los alumnos cuyo idioma no es el de instrucción descansa sobre la base de que así se mejorará su desarrollo y capacidad de aprendizaje y de que también se fortalecerá su sentimiento de identidad. Las medidas de apoyo que hacen posible la enseñanza de su lengua materna a los escolares inmigrantes se desarrollan, en algunos casos, dentro de los programas de lenguas minoritarias que algunos países han establecido para los grupos específicos de estas lenguas. Estos países han adoptado diversas estrategias para ofertar y organizar estas medidas. Las implicaciones exactas de las distintas estrategias de apoyo a la lengua materna han sido objeto de una continua investigación<sup>(1)</sup>. El mismo tema también ha sido objeto de recientes debates políticos en varios países europeos, que han decidido destinar, de modo considerable, más recursos para que los alumnos inmigrantes adquieran un dominio total de la lengua de instrucción y menos para la enseñanza de su lengua materna. Es el caso de Dinamarca, los Países Bajos y Noruega.

No obstante, muchos países europeos sí ofrecen a los alumnos inmigrantes medidas de apoyo para enseñarles su lengua de origen. La naturaleza de estas medidas difiere notablemente de un país a otro. Este tipo de apoyo suele estar dirigido a los alumnos de enseñanza obligatoria en función de su lengua materna, aunque es independiente de su estatus concreto de inmigrante. Sólo en Lituania existe una disposición de este tipo para los inmigrantes con la condición de refugiados, para los que, a fin de promover su integración social, la enseñanza de la lengua materna en el ámbito local puede estar financiada desde el ámbito central. Suecia es el único país en el que todos los alumnos inmigrantes de enseñanza obligatoria tienen derecho, oficialmente, a la enseñanza de la lengua materna si así lo desean. En otros países, esta disposición puede tener relación con consideraciones de tipo práctico, como la presencia en el centro de un número mínimo de alumnos que se puedan beneficiar de la oferta de profesores cualificados. Además, la existencia de un acuerdo bilateral entre el país de acogida y el país de origen puede constituir la base para organizar la enseñanza de la lengua materna.

---

(1) Véase, por ejemplo: Thomas, W.; Collier, P.; Center for Research on Education, Diversity & Excellence. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement* [http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1\\_final.html](http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html) 2002 y Cummins, J. *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual children in the cross-fire*. England: Multilingual Matters



Por tanto, en muchos casos, la organización del apoyo depende del país de origen de los alumnos y de sus familiares. Por ejemplo, esto es así en caso de que el apoyo se oferte según la Directiva 77/486/CEE del Consejo, que establece que deben tomarse las medidas oportunas para garantizar la enseñanza de su lengua materna y cultura de origen (véase el capítulo 1) a los hijos de los trabajadores migrantes de otro Estado miembro (antigua CEE) en edad escolar obligatoria. Otra estrategia es la existencia de medidas de apoyo basadas en acuerdos bilaterales entre el país de acogida y el de origen, como ocurre en Bélgica (Comunidad francesa), Alemania, Francia, Luxemburgo, Portugal, Eslovenia y Rumanía. La mayoría de estos países ha contado con la presencia de importantes comunidades de trabajadores inmigrantes durante largo tiempo. En dichos casos, la asignación de recursos destinados a medidas de apoyo es una responsabilidad que los dos países implicados pueden compartir.

En otros lugares, la responsabilidad de la organización y financiación de este tipo de medidas recae en los responsables de educación locales (los municipios, en el caso de Dinamarca, Finlandia y Suecia o las autoridades regionales en el caso de las Comunidades Autónomas en España). En Finlandia, el gobierno asigna las ayudas económicas a los municipios que ofrecen apoyo a la lengua materna. En Estonia y Lituania, la organización de dicha enseñanza depende del centro educativo. Éste es también el caso del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), donde las *community-run supplementary schools* pueden ofrecer, asimismo, clases de lengua materna fuera de las horas lectivas.

En otros países, es incluso la autoridad central (o superior) la que oferta este tipo de medidas (a veces en colaboración con actores privados). Es el caso de Bélgica (Comunidad flamenca), Grecia, Irlanda, Italia, Hungría y Austria.

La enseñanza de la lengua materna, en la mayoría de los casos, constituye una actividad extraescolar a la que se destinan algunas horas a la semana. No obstante, en Francia, Luxemburgo, Austria, Finlandia, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra y Gales) la "lengua materna" puede ser una asignatura optativa en la enseñanza obligatoria.

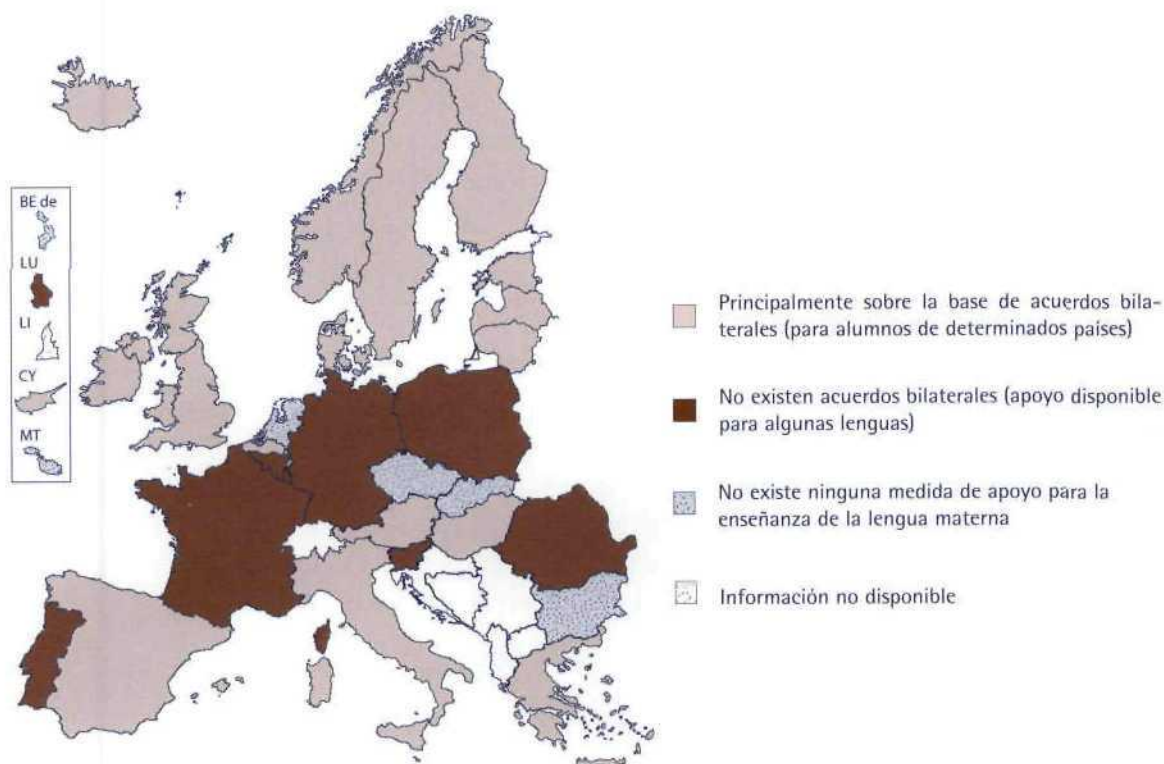
En líneas generales, las medidas de apoyo a la enseñanza de la lengua materna engloban no sólo la enseñanza del idioma, sino la enseñanza relacionada con aspectos de la cultura o de la historia del país de origen.

Algunos países europeos ofrecen cursos en la lengua de instrucción a los padres y familias de los alumnos inmigrantes. Sin embargo, en la mayoría de los casos, estos cursos forman parte de los programas de educación de adultos o bien del apoyo general al inmigrante ofertado en forma de programas diseñados a escala central para la integración de los adultos, independientemente de si son o no padres de menores escolarizados. No obstante, en Italia, Chipre e Islandia existen ejemplos de cursos de la lengua de instrucción, organizados, específicamente, para los padres de los alumnos inmigrantes escolarizados.

En **Italia** se han introducido, con el apoyo del Ministerio de Educación y en colaboración con las organizaciones locales, clases de lengua italiana para las familias de los alumnos inmigrantes. En Chipre, se ofrecen clases gratuitas de conversación en lengua griega en horario de tarde o noche financiadas por el gobierno, a todos los padres de alumnos de lengua materna extranjera. Por último, en **Islandia**, se ofertan clases de lengua islandesa a los padres en horario nocturno. Además, de acuerdo con ciertas iniciativas locales, se invita a los padres a que contribuyan al progreso escolar de sus hijos en cuanto al aprendizaje del islandés se refiere, ayudándoles en casa con el idioma.



**Gráfico 5.1. Organización del apoyo a la enseñanza de la lengua materna en los países de acogida. Curso escolar 2003/04**



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

**Italia:** el Consejo Escolar promueve acuerdos con asociaciones o representaciones extranjeras para organizar actividades que protejan la lengua materna y cultura de origen de los alumnos inmigrantes.

**Letonia:** existe un acuerdo bilateral con Polonia. Puede enseñarse a los menores su lengua materna y aspectos de su cultura de origen a través de ocho programas educativos minoritarios (ruso, polaco, ucraniano, judío, lituano, estonio, romani y bielorruso). Asimismo, puede impartirse la enseñanza de la lengua materna en los centros dominicales con apoyo estatal y local.

**Malta:** está en curso el desarrollo de medidas de apoyo a la lengua materna.

**Países Bajos:** se permite la puesta en marcha de medidas a algunos centros.

**Polonia:** la enseñanza de la lengua materna se organiza en colaboración con las oficinas consulares o asociaciones culturales del país de origen.

**Islandia:** aunque las administraciones locales están autorizadas a enseñar a los menores su lengua materna cuando ésta no es el islandés, la medida aún no se ha llevado a la práctica.

## 5.2. Adaptación de la vida escolar diaria

En los países europeos existen escasas regulaciones a escala central que se refieran a las adaptaciones que podrían realizarse para que la vida diaria del centro educativo se organizase de acuerdo con las particularidades culturales, convicciones religiosas o necesidades de los menores inmigrantes. Las adaptaciones de este tipo (por ejemplo, concesiones especiales relacionadas con las festividades religiosas, actividades educativas, indumentaria o menús escolares) suelen llevarse a cabo a discreción del propio centro o también pueden ser los responsables educativos, como los municipios, quienes en caso de una fuerte demanda local tomen la iniciativa.



En las contribuciones nacionales se citan algunos ejemplos de adaptaciones establecidas de manera oficial y relacionadas, en primer lugar, con las **festividades religiosas** no mencionadas en el calendario o agenda escolar.

En **Bélgica (Comunidad flamenca)**, la legislación autoriza la no asistencia al centro educativo durante la "celebración de las festividades que constituyan un elemento inherente a las creencias filosóficas de un alumno si éstas están reconocidas en la Constitución". Las religiones o denominaciones reconocidas son la anglicana, la islámica, la judía, la católica, la ortodoxa y la protestante.

En **Italia**, los alumnos judíos pueden no asistir a clase los sábados, si éste es un día lectivo en el calendario escolar. Esta medida se ha establecido a través de un acuerdo entre el gobierno italiano y la *Unione della Comunità ebraiche*. Sin embargo, no existen acuerdos de este tipo con otras comunidades religiosas.

En **Alemania**, las autoridades educativas competentes pueden conceder a los alumnos permiso para no asistir a clase durante las festividades religiosas. La situación es similar en **Suecia**, donde existen acuerdos, a escala local, relativos al número de días de permiso que pueden concederse a los alumnos. *La situación es también similar en Letonia donde, en caso necesario, las instituciones educativas, estatales y locales, respetan las festividades religiosas.* En **Noruega**, los alumnos pertenecientes a una comunidad religiosa que no sea la Iglesia Noruega pueden, previa solicitud, obtener permiso para ausentarse del centro educativo durante las festividades de dicha comunidad.

Existen algunos casos similares de adaptaciones referidas a **actividades educativas** concretas, por ejemplo a ciertas actividades colectivas como los deportes y la música.

En **Alemania**, la materia obligatoria de "educación física y natación" suele impartirse en grupos mixtos. No obstante, los centros educativos pueden ofrecer clases a chicos y a chicas por separado si los padres inmigrantes así lo solicitan. Si esto no es posible, el menor inmigrante puede quedar exento de dicha materia. Asimismo, en **Suecia**, la asignatura obligatoria de "educación física y salud" también suele impartirse en grupos mixtos, pero los centros pueden decidir impartirla a chicos y a chicas por separado, especialmente en el caso de los alumnos musulmanes.

En **Finlandia**, por lo general, es posible que los alumnos queden exentos de participar en actividades deportivas (p.ej. la natación), clases de música, festividades escolares, etc.

La práctica diaria del rezo colectivo en los centros del **Reino Unido (Inglaterra y Gales)** debe tener, por lo general, un carácter total o mayoritariamente cristiano. La mayoría de los centros deberían ser capaces de incluir a todos los alumnos en su culto colectivo, pero si debido a la procedencia familiar de alguno o de todos los alumnos, el centro considera que este acto de culto abiertamente cristiano no es adecuado, el director puede solicitar al *Standing Advisory Council on Religious Education* - SACRE la retirada de la exigencia de contenido cristiano. Asimismo, los padres tienen el derecho individual de retirar a sus hijos de la práctica diaria de culto colectivo de su centro.

La manera de abordar el tema de la **indumentaria** depende, en primer lugar, de si los centros exigen a sus alumnos llevar uniforme o de si existen otras regulaciones oficiales relativas a este tema.

En **Irlanda**, las normas sobre la indumentaria del alumno o del estudiante dependen de la dirección de cada centro y, por lo general, si una exigencia religiosa o cultural impide llevar dicho uniforme se acuerda un compromiso entre la familia y el centro. Dicho compromiso podría incluir el vestir obligatoriamente una prenda encima o debajo del uniforme.



En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia)**, la *Race Relations (Amendment) Act*, de 2000, establece para los centros la obligación concreta de evaluar el impacto de sus políticas sobre los alumnos de minorías étnicas, el personal y los padres. Las políticas escolares, como el uniforme/las normas en materia de indumentaria, entran dentro de estos requisitos generales y se espera que los centros sean sensibles a las necesidades de las distintas culturas, razas y religiones. Asimismo, se espera que tengan en cuenta estas necesidades en su política sobre el uniforme escolar, por ejemplo, permitiendo a las chicas musulmanas llevar un atuendo apropiado y a los chicos sij el tradicional turbante.

En los países donde los centros no suelen establecer requisitos sobre la indumentaria de los alumnos, la introducción de políticas sobre esta materia parece tener mayor trascendencia. Bélgica (Comunidad francesa), Francia, los Países Bajos, Suecia y Noruega han presenciado, recientemente, un debate público sobre la indumentaria en los centros educativos y, en especial, sobre la exhibición de varios símbolos religiosos.

Distintos tipos de valores parecen entrar en juego en estos debates. En algunos países, el respeto hacia la libertad religiosa se combina con la creencia de que las medidas públicas no han de ser discriminatorias. Enfoques estrictamente laicos, así como consideraciones de tipo pedagógico, parecen ir en contra del respeto a la diversidad. En el caso de la indumentaria esto afecta, en particular, a las prendas que cubren gran parte del rostro, lo que dificulta a los profesores y al grupo la identificación y comunicación con el alumno, obstaculizando, de ese modo, la fluidez del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En **Bélgica (Comunidad francesa)** el tema de la indumentaria escolar ha sido analizado por el gobierno y, puesto que no se ha alcanzado ningún acuerdo, los centros pueden actuar según su propio criterio.

En **Francia**, donde la educación pública es laica y aconfesional se aprobó, tras intenso debate, un proyecto de ley en febrero de 2004. Su objetivo es prohibir la exhibición ostentosa de símbolos religiosos en las instalaciones del centro y entrará en vigor en septiembre de 2004.

En los **Países Bajos**, el nivel de tolerancia que ha de respetarse en relación con las normas en materia de indumentaria aún se encuentra sometido a debate. La tensión ante los cada vez más variados contextos culturales de los alumnos se refleja en la prohibición impuesta en algunos centros al velo de las jóvenes musulmanas. Los tribunales han concedido a la dirección de los centros el derecho a prohibir las prendas que se crea interfieren con los procesos educativos normales y con el contacto visual.

En **Suecia**, la educación es aconfesional. Al mismo tiempo, se supone que los centros han de estimular a los alumnos a descubrir su singularidad como individuos, para que a continuación contribuyan activamente a la vida en sociedad, dando lo mejor de sí mismos en un espíritu de libertad ejercido de manera responsable. Debido a la controversia con las alumnas que llevan *burqas* en clase, la Agencia Nacional de Educación sueca (ANE) ha declarado que cualquier centro puede prohibir su práctica. Los centros educativos deben, ante todo, ser capaces de educar de manera eficaz a través de procesos de enseñanza-aprendizaje, en los que la comunicación cara a cara se considera esencial. La ANE hace hincapié en que cualquier prohibición ha de ir acompañada de una discusión sobre los valores, la igualdad y los derechos y deberes democráticos.

Los centros educativos no sirven **comidas** en todos los países. En algunos, se espera que los alumnos lleven su propia comida, con lo cual los centros no se ven forzados a hacer frente a ninguna nece-



sidad de adaptación en este sentido. En los países en los que se sirven comidas en las instalaciones del centro existen medidas de adaptación. No obstante, el nivel de decisión y el enfoque adoptado varían.

Por ejemplo, en **España**, varias Comunidades Autónomas han adoptado medidas para adaptar los menús de los comedores a los preceptos religiosos y culturales de los alumnos inmigrantes y, tanto en **Francia** como en **Luxemburgo**, se tienen en cuenta las costumbres de las familias inmigrantes en los menús escolares. En **Finlandia** y **Suecia**, la adaptación del menú escolar como reconocimiento de los preceptos culturales o religiosos suele ser posible y se aborda del mismo modo que los cambios en términos dietéticos, caso del vegetarianismo, las alergias, la diabetes, etc.

**Gráfico 5.2. Prácticas oficiales o habituales respecto a la adaptación de la vida escolar diaria. Curso escolar 2003/04**

ÁREAS DE ADAPTACIÓN	BE fr		BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK			IS	LI	NO	BG	RO		
																											ENG/WLS/NIR	SCT									
A	○	○	●	○	○	○	○	○	○	○	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	●	●	○	(:)	○	○	○	○	
B	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	(:)	○	○	○	○
C	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	(:)	○	○	○	○
D	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	(:)	○	○	○	○

**A** Calendario escolar y festividades religiosas  
**B** Actividades pedagógicas.  
**C** Normas en materia de indumentaria, vestimenta, etc.  
**D** Menús escolares  
 ● Regulaciones o directrices a escala central relativas a la adaptación local  
 ○ Práctica habitual relativa a la adaptación local en un momento puntual  
 □ No se mencionan regulaciones o prácticas habituales a escala central

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

**Bélgica (BE nl):** (A) las religiones o denominaciones reconocidas son la anglicana, la islámica, la judía, la católica, la ortodoxa y la protestante.

**España:** (D) varias Comunidades Autónomas han adoptado medidas para adaptar la comida que se sirve en los comedores escolares a los preceptos religiosos y culturales de los alumnos inmigrantes.

**Italia:** (A) existe un acuerdo entre el gobierno y la Unión de las Comunidades Judías Italianas respecto al calendario escolar, pero no existen acuerdos similares en el caso de otras religiones.

**Reino Unido (ENG/WLS/SCT):** según la Race Relations (Amendment) Act, de 2000, se supone que los centros han de ser sensibles y ajustarse a las necesidades de las distintas culturas, razas y religiones.

**Reino Unido (NIR):** la sección 75 de la Northern Ireland Act, de 1998, obliga a las autoridades públicas a considerar la necesidad de promover la igualdad de oportunidades en función de la raza. Por ejemplo, los centros deberían conocer y dar cabida a las distintas prácticas y festividades religiosas y también garantizar que las regulaciones, por ejemplo, sobre el uniforme escolar, no supongan una desventaja para determinados grupos.

### EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Actualmente, casi todos los sistemas educativos europeos (los de la Unión Europea, los de los países candidatos y los de la AELC/EEE) prestan la debida atención al enfoque intercultural, es decir, "al conjunto de procesos a través de los cuales se construyen las relaciones entre las distintas culturas" (1) en los currículos. La definición aquí reseñada no incluye el aprendizaje relativo a la cultura y valores nacionales, aunque un conocimiento profundo de los mismos puede ser necesario para comprender mejor las otras culturas.

El enfoque intercultural debería permitir a los centros gestionar la diversidad cultural de las distintas sociedades, la cual ha aumentado a raíz de los movimientos migratorios de las últimas décadas. Este enfoque constituye una parte integral de la educación o actividades dirigidas a todos los alumnos, tanto inmigrantes como nativos y, a la vez que refleja una preocupación común a todos los países analizados, sus objetivos y puesta en práctica dentro de los sistemas educativos difieren de un país a otro.

#### 6.1. Objetivos

Un análisis de los currículos de los sistemas educativos y de la legislación u otras fuentes oficiales referidas a la educación en los países europeos revela que los objetivos del enfoque intercultural incluyen tres dimensiones fundamentales:

- el **aprendizaje sobre la diversidad cultural**, que se espera desarrolle en los alumnos valores de respeto y tolerancia. En algunos países, la lucha contra el racismo y la xenofobia es una parte esencial de esta dimensión;
- la **dimensión internacional**, que a través del estudio de los problemas económicos y sociales que subyacen a las relaciones internacionales (en particular las relaciones norte/sur), así como de la historia y causas de las migraciones, facilita la comprensión de la actual diversidad cultural en su contexto histórico y social;
- la **dimensión europea**, que se centra en comprender mejor las características de los pueblos de Europa, la historia de la integración europea y la importancia global del país analizado dentro de Europa, permitiendo a los alumnos desarrollar un sentimiento de identidad europea.

(1) Consejo de Europa, 2004. *Facets of interculturality in education* (2004), p.9.



## 6.2. Posición del enfoque intercultural en los currículos

En la gran mayoría de países, el enfoque intercultural se encuentra entre los objetivos generales de sus currículos nacionales y/o reflejado en otros documentos oficiales sobre educación. En unos pocos, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos, este enfoque únicamente figura en estos otros documentos oficiales<sup>(2)</sup>.

En los currículos de los países europeos y otros documentos oficiales referidos a la enseñanza obligatoria, el enfoque intercultural se refleja, por lo general, en las capacidades, materias y valores que han de desarrollarse de manera **transversal**, es decir, a través de los distintos componentes del currículo, siempre y cuando haya margen para ello. De hecho, alrededor de la mitad de los países analizados han identificado ciertas **materias a través de las cuales debería desarrollarse el enfoque intercultural** (gráfico 6.2.). De este modo y, en el caso de cada materia, se especifica el contenido intercultural que debería incluirse (por ejemplo, el estudio de textos de literaturas extranjeras en las clases de la lengua de instrucción), las recomendaciones didácticas (por ejemplo, el desarrollo de debates en las clases de historia con alumnos procedentes de culturas distintas a la nacional) o las capacidades, valores u objetivos relacionados con la idea de interculturalidad que debería desarrollarse en los alumnos. En un número restringido de países el enfoque intercultural se limita, únicamente, a determinadas materias, sin indicar si debería, además, desarrollarse transversalmente.

El enfoque intercultural suele definirse por la combinación de su integración en determinadas materias y de su orientación transversal y nunca se le considera una materia como tal.

Las materias en las que con más frecuencia este enfoque está presente son la historia y la geografía, seguidas de las lenguas extranjeras<sup>(3)</sup>, la religión y la lengua de instrucción. En algo más de un tercio de países, el enfoque intercultural también forma parte de los cursos sobre el conocimiento y la comprensión de la sociedad, como los dedicados a la educación cívica y política, sociología o ética, con lo cual los temas interculturales quedan situados entre las principales preocupaciones de la educación para la ciudadanía.

En **Grecia**, se ofrece a los alumnos dos horas semanales de clase opcional que no entran dentro del currículo oficial y durante las cuales pueden discutirse materias como la identidad europea, el multiculturalismo y la globalización.

Por lo que respecta al nivel de educación pre-primaria, las disposiciones o recomendaciones de las autoridades superiores con relación al enfoque intercultural suelen adoptar la forma de un objetivo general, en función de la concienciación intercultural que debería desarrollarse en los menores, o de propuestas de iniciación al concepto de diversidad lingüística y cultural (como ocurre en las Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica y en Luxemburgo).

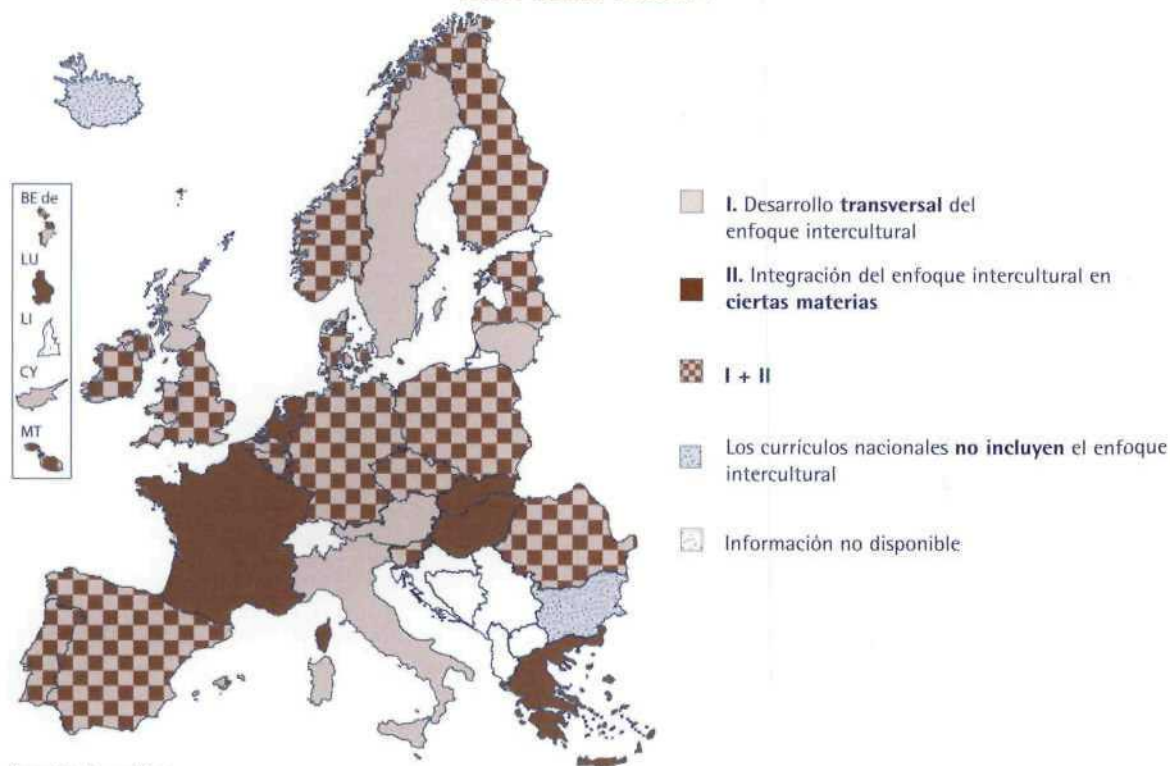
Dichas directrices son, con frecuencia, menos precisas que para otros niveles educativos. De hecho, en unos 10 países, no parece que se asigne a la educación pre-primaria ningún objetivo relacionado con temas interculturales.

(2) Estas fuentes son: circulares ministeriales en Italia, manuales escolares en Luxemburgo y decretos que resumen los principales objetivos de la educación en los Países Bajos.

(3) En algunos países como Bélgica (Comunidad germanoparlante), el Reino Unido (Escocia) y Polonia, el desarrollo del multilingüismo se considera un aspecto de la educación intercultural. No obstante, no tiene esa consideración a efectos de este estudio comparado, aunque las destrezas de la lengua extranjera pueden tener un impacto positivo en las relaciones interculturales. Por otro lado, si las clases de lenguas extranjeras incluyen aspectos de la cultura de los países donde se hablan esas lenguas, se las considera como parte integral del enfoque intercultural.



**Gráfico 6.2. Posición del enfoque intercultural en los currículos o documentos oficiales fijados por la administración central o superior para la enseñanza obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04**



Fuente: Eurydice.

### 6.3. Evaluación

Hasta ahora apenas se ha evaluado a escala nacional el modo en que los centros ponen realmente en marcha las disposiciones o recomendaciones curriculares sobre educación intercultural. En el caso de algunos países, esto puede deberse al hecho de que tales consideraciones se han introducido en el currículo en fecha muy reciente, con lo que la evaluación de sus consecuencias sería prematura.

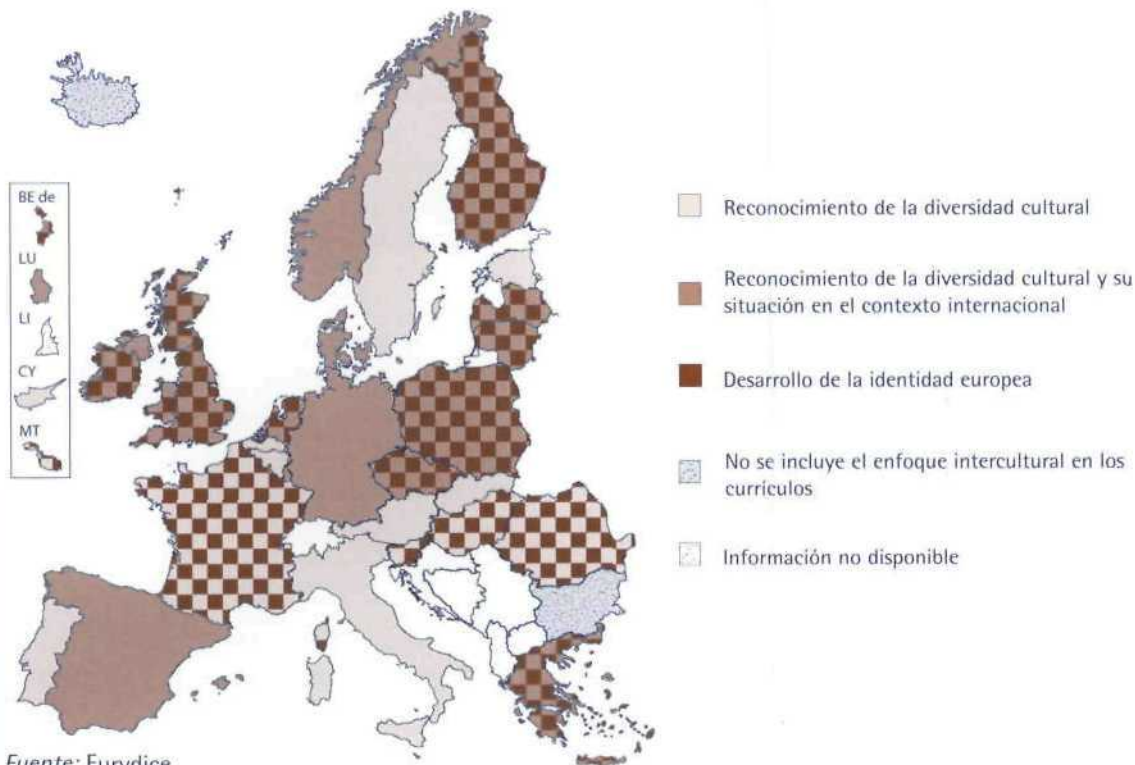
Hasta el momento han sido cinco los países que han llevado a cabo evaluaciones de este tipo.

En la **República Checa**, junto a la evaluación general sobre la puesta en marcha del enfoque intercultural en los centros, también existen instrumentos para controlar específicamente la práctica de cada centro en esta área. Los inspectores comprueban si el director, los profesores y el resto del personal del centro aplican las líneas directrices de la directiva del Ministerio de Educación, Juventud y Deportes para luchar contra el racismo, la xenofobia y la intolerancia en los centros. Esta directiva establece que la educación debe garantizar una mayor comprensión y respeto por las diferencias individuales, así como por cada persona, minoría y cultura.

En **Dinamarca**, una evaluación llevada a cabo por el Instituto de Evaluación danés, en 2003, sobre la dimensión internacional en las *Folkeskolen*, muestra grandes diferencias en la manera en que las prácticas de los centros reflejan la transversalidad de la dimensión internacional estipulada en la Ley de la *Folkeskole*. El informe recomienda el desarrollo de directrices a escala nacional y la cooperación entre los municipios y los centros para favorecer el desarrollo de objetivos relacionados con la dimensión internacional.



**Gráfico 6.1. Objetivos del enfoque intercultural según los currículos y documentos oficiales sobre educación. Educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04**



Fuente: Eurydice.

Únicamente Islandia y Bulgaria no tienen en cuenta, de forma explícita, el enfoque intercultural en sus currículos. No obstante, se ha iniciado un proyecto piloto para el desarrollo de este enfoque en un centro de Reykjavik con el objetivo de difundir los resultados a otros centros.

En los demás países, la atención a la diversidad cultural está presente en todos los currículos. En varios de ellos, en concreto en Bélgica (Comunidad francesa), Estonia, Italia, Austria, Portugal y Suecia, el mayor énfasis se pone en este aspecto. Allí donde el enfoque intercultural forma parte de la educación pre-primaria, la principal actitud hacia la diversidad cultural es de respeto y tolerancia. Los objetivos más formales, como los temas sobre las relaciones internacionales y el desarrollo de una identidad europea hacen su aparición en niveles más avanzados del sistema educativo.

La dimensión europea está presente en la mitad de los países analizados, incluidos tanto los antiguos Estados miembros como los nuevos, y siempre en combinación con el reconocimiento de la diversidad cultural.

Los tres objetivos principales de la educación intercultural, identificados anteriormente, pueden perseguirse a través de la enseñanza de ciertos tipos de conocimientos (académicos) relacionados con las características culturales de los distintos pueblos y de los contextos históricos, sociales y económicos en los que las diferencias culturales tienen sus raíces. Este componente más teórico hace hincapié en la importancia de no establecer estereotipos para las personas en función de sus "diferencias", de modo que no se obstaculice el principal objetivo de la educación intercultural (facilitar las relaciones interculturales). El reconocimiento de la diversidad cultural también puede tener su origen en un enfoque más general, dirigido a que los alumnos adquieran ciertas habilidades sociales que los guíen hacia valores de respeto y tolerancia en sus relaciones con las distintas culturas.



En los **Países Bajos**, los resultados revelaron que las medidas de este tipo en los centros no estaban lo suficientemente extendidas debido a falta de compromiso por parte de la dirección del centro, a la falta de tiempo y a la coincidencia con otras prioridades.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, las inspecciones de los centros deben evaluar la labor realizada por éstos para cultivar el desarrollo personal de los alumnos. Los inspectores evalúan la forma en que el centro, de manera activa, permite a los alumnos comprender y respetar los sentimientos, valores y creencias de otras personas y apreciar sus propias tradiciones culturales y las de los demás. Dos informes (para educación primaria y secundaria, respectivamente) publicados por la Ofsted (Oficina para la Calidad de la Enseñanza), en marzo de 2004, con el título *Managing the Ethnic Minority Achievement Grant*, reveló que los centros que utilizan su presupuesto de manera más eficaz están firmemente comprometidos con una filosofía que valora la diversidad cultural y que combate el racismo.

En **Noruega**, un informe llevado a cabo recientemente concluye que los materiales didácticos publicados en los últimos años reflejan la Noruega multicultural, en el sentido de que incluyen fotografías de menores cuyo aspecto es distinto al de la mayoría. No obstante, continúa siendo la mayoría de la población y las costumbres de la clase media (alimentación, fiestas, religión, familia y estilo de vida) lo que se describe en los mismos. Varios proyectos del estudio llegan a la conclusión de que las posibilidades que ofrece la perspectiva multicultural adoptada en los materiales didácticos apenas se explotan y que las guías del profesor tampoco proporcionan a éstos la ayuda que necesitan para abordar los retos que supone el trabajar en clases con alumnos de distintas minorías culturales.

#### 6.4. Actividades asociadas a la vida del centro

En más de la mitad de países, el enfoque intercultural no se limita a los aprendizajes realizados en clase, sino que se integra en otros aspectos de la vida escolar. Esto puede incluir actividades extraescolares, como la organización de eventos festivos en el centro que ponen en valor la diversidad cultural, los intercambios con alumnos de otros países o actividades que implican a miembros de la comunidad escolar externa al centro, como las reuniones con los representantes de la comunidad inmigrante. En Bélgica, la República Checa, Dinamarca, Alemania, España, Luxemburgo, Polonia, Portugal, Finlandia, el Reino Unido y Rumanía, las autoridades educativas centrales o superiores son las que fomentan o supervisan la organización de dichas actividades.

En la **República Checa**, el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes acaba de poner en marcha un amplio programa para la integración de los inmigrantes, destinado a financiar proyectos para el desarrollo de la educación multicultural y el respeto a la diversidad, especialmente, entre profesores y alumnos.

En Irlanda, los Países Bajos y Eslovaquia no existen recomendaciones de las autoridades educativas centrales o superiores respecto a las actividades de carácter intercultural, aunque algunos centros las organizan.

Algunos países perciben el enfoque intercultural en los centros como un elemento global que afecta a todos los aspectos relacionados con el funcionamiento de los mismos. Es el caso de Finlandia y Suecia, así como de la República Checa, el Reino Unido y Noruega. El enfoque intercultural está pensado para influir en la cultura del centro, es decir en todos los valores en los que se basan las relaciones interpersonales (entre alumnos, entre profesores y entre ambos grupos).



## 6.5. Formación y apoyo al profesorado

Más allá de la definición del contenido tal y como se especifica en el currículo, el reto del enfoque intercultural en los sistemas educativos reside en la capacidad de los profesores y del resto del personal del centro para garantizar que sea operativo. En este sentido, la formación de los docentes y el apoyo que reciben de las autoridades educativas es de vital importancia.

Por tanto, el enfoque intercultural requiere de los docentes y del resto del personal del centro capacidad para reaccionar a las representaciones estereotipadas de tipo étnico o racista de los alumnos. En principio, esto supone que los propios docentes son capaces de proteger su propio comportamiento de la influencia de los estereotipos culturales y que por tanto cuentan con los argumentos necesarios para discutir los estereotipos de los alumnos. En resumen, necesitan un tipo complejo de competencia que han de adquirir durante su formación inicial o permanente y que implica, no sólo la adquisición de un corpus de conocimientos teóricos, sino sobre todo, el enfrentamiento a situaciones reales y la experiencia práctica. Según un artículo científico sobre la formación de los docentes para la educación intercultural en los Países Bajos<sup>(4)</sup>, la preparación para la misma que se limita al aprendizaje de una teoría ya no es adecuada. Lo ideal sería considerarla como una actividad de aprendizaje en la que se tiene en cuenta la experiencia práctica combinada con la reflexión basada en la interacción y el diálogo con otros estudiantes, con los formadores de los docentes y con los profesores en formación permanente.

En casi todos los países analizados, los temas asociados con el enfoque intercultural están incluidos en los planes de estudio para la formación inicial de profesorado y en la oferta para la formación permanente. Las únicas excepciones en 2003/04 son Estonia y Bulgaria. No obstante, en Estonia, está en marcha un proyecto piloto para formar a los docentes en este enfoque educativo. En la Comunidad germanoparlante de Bélgica, Lituania, Malta y Suecia, la formación en el enfoque intercultural es, ante todo, parte de la formación inicial del profesorado.

Las instituciones para la formación inicial del profesorado gozan, al menos en parte, de autonomía para establecer su propio plan de estudios en casi todos los países. En la mayoría, la inclusión (o no) de un enfoque intercultural en los planes de estudios de estas instituciones se rige únicamente por la política interna de las mismas. Unos 10 países exigen de manera oficial a las instituciones que impartan educación intercultural.

Por consiguiente, en la Comunidad francesa de Bélgica, Dinamarca, Alemania, Francia, Italia, Luxemburgo, Malta, los Países Bajos (en Educación Primaria), Finlandia, el Reino Unido, Noruega y Rumanía, la autoridad central o superior ha establecido que la educación intercultural debe incluirse en los planes de formación del profesorado. Asimismo, existe una recomendación en esta línea en Austria (aplicable exclusivamente a los centros de formación del profesorado de educación pre-primaria) y en Eslovaquia.

Las Comunidades francesa y flamenca de Bélgica, los Países Bajos, el Reino Unido y Noruega han especificado las competencias relacionadas con la educación intercultural que los docentes han de haber adquirido al finalizar su formación. Estas competencias se refieren, esencialmente, al conocimiento adquirido por los profesores respecto a la situación de los alumnos de culturas distintas a la nacional, así como a la percepción de dichos alumnos y a su capacidad para manejar las relaciones entre alumnos con un origen cultural distinto.

---

(4) Preparing teachers for intercultural education, Yvonne Leeman & Guuske Ledoux, *Teaching Education*, Vol. 14, N.º. 3, diciembre 2003, pp 281-283.



**Gráfico 6.3. Contenido de las competencias para la educación intercultural, definidas a escala central o superior, para la formación inicial del profesorado de educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04**

BE fr	Según dos decretos de 2000 y 2001 sobre la formación inicial del profesorado, el primer cometido de dicha formación es activar el conocimiento en el campo de las ciencias sociales para interpretar de forma precisa las situaciones vividas en, o cercanas al, aula y para mejorar la capacidad de trabajo con los distintos tipos de alumnos que llegan al centro. Además, y para satisfacer los objetivos de su formación, los futuros docentes han de adquirir los conocimientos socioculturales relacionados con el enfoque teórico de la diversidad cultural, iniciándose en el arte y la cultura y en la filosofía e historia de la religión.
NL	En el caso de la educación primaria, el Ministerio ha fijado niveles de competencia que incluyen la educación intercultural y ha establecido que todos los profesores han de estar preparados para enseñar en aulas multiétnicas, siendo capaces de ofrecer a todos los alumnos un entorno seguro y eficaz para el aprendizaje y de prepararlos para ejercer la ciudadanía en una sociedad multicultural.
AT	El objetivo de los planes de estudio para los responsables de la educación pre-primaria es el de aumentar su capacidad para expresarse y transmitir los conocimientos sobre los principios y creencias tradicionales, fomentar la resolución de problemas, la conducta de cooperación y la resolución pacífica de conflictos, facilitando la comprensión de las prácticas culturales establecidas y sometiendo los valores sociales a un análisis crítico.
UK-ENG	Las normas para alcanzar la categoría de profesor titulado (QTS) exigen que aquellos a los que se les ha concedido el QTS demuestren que tienen unas expectativas elevadas de todos los alumnos. Deben ser capaces de planificar y dirigir clases en las que se tienen en cuenta los distintos intereses y experiencias de los alumnos procedentes de entornos diferentes.
UK-WLS	Las normas para obtener la categoría de profesor titulado (QTS) establecen que aquellos a los que va a otorgarse el QTS han de demostrar que poseen unas expectativas elevadas de todos los alumnos y que son capaces de planificar actividades que contribuyan al desarrollo cultural de los mismos.
UK-NIR	El modelo profesional de competencias docentes exige a los profesores que demuestren su capacidad para tener en cuenta las diferencias culturales de los alumnos.
UK-SCT	Dentro de la lista de competencias que los futuros docentes han de ser capaces de demostrar al finalizar su formación, la sección titulada "Comunicación y métodos de enseñanza-aprendizaje" estipula que "él o ella debe ser capaz de responder de manera adecuada a las diferencias de género, sociales, culturales, lingüísticas y religiosas existentes entre los alumnos".  Además, el <i>Standard for full Registration</i> que detalla las cualidades que los profesores han de haber adquirido al finalizar su formación inicial incluye, entre sus requisitos, que los "docentes inscritos deben poseer sensibilidad y una actitud positiva hacia las diferencias (p.ej. de género, culturales, religiosas, lingüísticas) entre los alumnos".
NO	El último marco estructural para el plan general de formación del profesorado publicado por el Ministerio de Educación en abril de 2003 establece que los docentes deben conocer la situación de los alumnos bilingües y plurilingües y la interacción entre culturas en general, y ser capaces de cooperar con padres de distintas culturas. Los alumnos de la enseñanza obligatoria representan una diversidad social, lingüística y cultural. El marco estructural exige a los docentes un conocimiento del ambiente en el que crecen los alumnos.

Fuente: Eurydice.



No obstante, en unos 10 países, el marco definido a escala nacional no determina, en general, la manera en que los centros de formación del profesorado enfocan su oferta para la educación intercultural. Las dos prácticas adoptadas con mayor frecuencia son el desarrollo de un enfoque intercultural a través de ciertas materias y una formación concreta para la educación intercultural.

La primera práctica es característica de ciertas instituciones de la Comunidad germanoparlante de Bélgica, Alemania, Irlanda Letonia, Malta, Eslovenia, Eslovaquia, Noruega y Rumanía. Las materias que incluyen elementos pedagógicos para un enfoque intercultural son, en la mayoría de los casos, la lengua de instrucción, las lenguas extranjeras, la geografía, la historia y la educación religiosa. En Noruega, estas materias están reguladas por el plan marco para la formación del profesorado. En Letonia, los profesores de ética y ciencias sociales juegan un papel importante en la educación intercultural dentro de la enseñanza obligatoria.

Los módulos específicos dirigidos a formar docentes en el enfoque intercultural se encuentran, por ejemplo, en ciertos centros de formación de Francia, Irlanda, Lituania, Luxemburgo, Los Países Bajos, Austria, Finlandia, Eslovaquia e Islandia. Su contenido suelen fijarlo las propias instituciones. En Austria, el gobierno ha establecido la duración, carácter opcional y contenido de los cursos sobre educación intercultural que forman parte de la formación del profesorado de educación pre-primaria.

Por tanto, existen muy pocos países que proporcionen a los centros instrucciones claras referidas a la manera en que los planes de estudios han de desarrollar la educación intercultural. Aquí y allá, se ha introducido apoyo destinado de forma directa a aquellos que forman a los docentes.

En los **Países Bajos**, el Ministerio de Educación ha declarado que la formación del profesorado de educación primaria debe incluir métodos de enseñanza específicos para la educación intercultural que se difunden a través de una red de centros de formación. En el **Reino Unido (Inglaterra)** el último estudio anual (2003) sobre los profesores recién titulados publicado por la *Teacher Training Agency* muestra que muchos de ellos consideraban que su formación inicial no les había preparado de manera adecuada para enseñar en clases heterogéneas. En respuesta, la Agencia está desarrollando una red de recursos para la formación inicial (*Initial Teacher Training Professional Resource Network*) para identificar y difundir las buenas prácticas. Asimismo, esta Red va a preparar materiales ilustrativos sobre la diversidad para los formadores de los docentes. En **Noruega** se han puesto en marcha varias medidas para mejorar la percepción de la multiculturalidad en las instituciones que imparten esta formación.

El desarrollo profesional continuo en materia de educación intercultural, que normalmente se centra en la adquisición de competencias relacionadas con la metodología o práctica docente dirigida al trabajo con alumnos procedentes de distintos contextos culturales, existe en la gran mayoría de países. Pueden organizarlo actores muy variados, tales como los centros de formación del profesorado, las asociaciones de profesores, los ministerios de educación y los centros de formación permanente, etc. En la mayoría de los casos es opcional. En Grecia, la formación permanente es obligatoria para los docentes de los centros que han adoptado un currículo intercultural.

En Portugal (donde no existe una normativa a escala central sobre la inclusión de la educación intercultural en la formación inicial del profesorado) y en Finlandia, se han establecido directrices para un enfoque intercultural como parte del desarrollo profesional continuo.

En **Portugal**, la legislación de 2001 sobre el perfil profesional del profesorado de educación pre-primaria, primaria y secundaria, especifica las competencias relativas a la educación intercultural que los

docentes han de adquirir en el curso de su formación a lo largo de la vida si es necesario. En **Finlandia**, el programa para la formación del profesorado fijado por el Ministerio de Educación en 2001 considera la formación relativa a las minorías lingüísticas e inmigrantes como un área prioritaria para el desarrollo profesional continuo.

De este modo, la puesta en marcha del enfoque intercultural en los centros, que exige el desarrollo de competencias complejas por parte de los profesores, requiere el apoyo especial de las autoridades educativas. La formación inicial del profesorado y el desarrollo profesional continuo son dos importantes componentes del mismo, pero también parecen ser necesarios otros tipos de ayudas. Una decena de países ha llevado a cabo actuaciones en esta línea, en algunos casos en fecha reciente.

En la **Comunidad flamenca de Bélgica**, la **República Checa**, **Grecia**, **Irlanda**, **Letonia**, **Austria**, **Eslovenia**, **Finlandia**, **Suecia** y el **Reino Unido**, esto ha supuesto facilitar a los docentes información y materiales didácticos que resaltan la importancia del enfoque intercultural en la enseñanza o que puede orientarles, de hecho, en su puesta en marcha. Los centros educativos en **Dinamarca** pueden solicitar al Ministerio de Educación recursos que les permitan desarrollar materiales didácticos para la educación intercultural. En **Alemania**, en 1996, la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Cultura declaró que sus objetivos incluirían la promoción de la inspección de los libros de texto con el fin de identificar prejuicios negativos con relación a otras culturas o sociedades y la preparación de unos principios pedagógicos sobre el enfoque intercultural en los centros. En **Letonia** y **Noruega**, se organizan reuniones de profesores con el fin de ampliar la dimensión multidisciplinar de la educación intercultural para desarrollar sus competencias interculturales de manera conjunta a través del análisis de situaciones prácticas. En **Eslovenia**, los centros pueden ponerse en contacto con el Instituto Nacional de Educación para recibir ayuda puntual de los especialistas en educación intercultural.





## CONCLUSIONES

---

La integración de las poblaciones inmigrantes en las sociedades en las que se han establecido centra el debate político actual en la mayoría de los países europeos. En algunos de ellos la inmigración es un fenómeno bastante reciente, mientras que en otros se cuenta con una larga experiencia en la elaboración y puesta en marcha de políticas en este campo. Para todos ellos, las poblaciones inmigrantes constituyen una realidad social a tener en cuenta.

La Unión Europea, consciente de estos problemas, está desarrollando, de manera gradual, una política común, a fin de armonizar las condiciones que regulan la entrada de inmigrantes y de demandantes de asilo en los países miembros, así como su residencia en los mismos. (Véase el capítulo 1).

Un segundo reto es garantizar que los inmigrantes se integren de manera satisfactoria en las sociedades de acogida. ¿Cómo pueden ponerse en marcha las medidas adecuadas para facilitar su integración, siendo a la vez plenamente conscientes de sus orígenes y prestando atención a las necesidades derivadas de los mismos? Las múltiples respuestas a esta pregunta varían en función de las circunstancias específicas de cada uno de los países implicados.

El estudio llevado a cabo por la Red Eurydice se ha centrado, principalmente, en la integración escolar de los menores inmigrantes, resaltando la crucial importancia de los siguientes puntos.

### La educación: derecho fundamental para todos

De un modo u otro, la mayoría de los países europeos están igualmente interesados en garantizar que los menores inmigrantes se beneficien del **derecho fundamental a la educación**. Con este fin, casi todos los países han integrado en sus legislaciones nacionales las disposiciones legislativas apropiadas. Asimismo, a escala europea, la *Carta de los Derechos Fundamentales*<sup>(1)</sup> estipula, en su capítulo II sobre las Libertades, que:

"1. Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a una formación profesional y permanente".

"2. Este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria" (artículo 14, Derecho a la educación).

Además de los documentos oficiales y declaraciones de intenciones, los sistemas educativos europeos han de decidir las medidas que adoptarán para garantizar que todos los jóvenes en edad escolar obligatoria, independientemente de si son o no nacionales de los países correspondientes, ejerzan, en la práctica, su derecho a la educación.

Mientras que algunos países asocian el derecho a la educación con el periodo de residencia en el país de las familias de los menores inmigrantes, casi todos los países europeos cumplen con este derecho básico sin excepción, extendiéndolo a todos los menores inmigrantes, independientemente de su estatus de residencia. En otras palabras, las familias de refugiados, los demandantes de asilo o los residentes en situación irregular, al igual que los residentes de larga duración, pueden inscribir a sus hijos en los centros educativos del país de acogida. Estos menores también tienen derecho a beneficiarse de los servicios escolares o de las ayudas financieras concedidas por las autoridades educativas en las mismas condiciones que los nacionales de país correspondiente (capítulo 3).

---

(1) Firmada y proclamada por los presidentes del Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión en el Consejo Europeo de Niza, de 7 de diciembre de 2000.



Fuera de la edad escolar obligatoria, la educación de los más pequeños (tanto inmigrantes como nacionales) es más una cuestión de derecho de acceso a la educación pre-primaria. El estudio revela que pocos países han elaborado medidas especiales para atender a los inmigrantes más jóvenes en los centros educativos o centros de educación pre-primaria.

## La lengua de instrucción: eje central del sistema educativo de acogida

Las autoridades educativas nacionales son conscientes de que las medidas de apoyo específicas han de estar a disposición de los alumnos inmigrantes si se pretende que obtengan todos los beneficios derivados de su derecho a la educación, al igual que los nacionales. En casi todos los países, dichas medidas se elaboran prioritariamente para los recién llegados, con el fin de que superen los problemas iniciales que impiden su rápida integración escolar. El contenido de estas medidas tiene su origen, ante todo, en la necesidad de los menores inmigrantes de comprender y hablar la lengua de instrucción lo antes posible. Sin duda, el **dominio de la(s) lengua(s) de instrucción del país de acogida** es uno de los requisitos indispensables para una integración escolar satisfactoria de los menores inmigrantes. De hecho, esto es especialmente determinante a la luz de los datos estadísticos, según los cuales, en la gran mayoría de los países europeos, un considerable porcentaje de inmigrantes habla lenguas distintas a las de instrucción de su país de acogida.

De este modo, las medidas de apoyo lingüístico son, con mucho, las más extendidas en los países europeos, independientemente de si se han adoptado medidas basadas en la "inmersión" directa de los alumnos inmigrantes en las clases ordinarias o en un enfoque de transición en el que al principio se mantiene a estos alumnos separados (capítulo 4). Dichas medidas no están únicamente dirigidas a aquellos que realizan un aprendizaje intensivo de la lengua de instrucción, sino que también cubren otros aspectos, con el fin de garantizar su plena integración en la educación ordinaria. El gráfico 1 revela el predominio de varias medidas lingüísticas que los sistemas educativos de acogida han adoptado para atender a los menores inmigrantes.

## La lengua materna de los inmigrantes: puente entre dos culturas

Además de introducir medidas para facilitar a los menores inmigrantes el aprendizaje de la lengua de instrucción, la mayoría de los países europeos también ofrece un **apoyo paralelo para que se les enseñe su lengua materna y para que aprendan la cultura de su país de origen** (capítulo 5). Desde la entrada en vigor de la Directiva 77/486/CEE del Consejo, la obligación de promover esta disposición recae, en especial, en las autoridades educativas del país de acogida, que normalmente colaboran con sus socios de los Estados miembros de origen. El objetivo inicial era garantizar que los hijos de los trabajadores migrantes de los Estados miembros preservasen su lengua materna y su cultura de origen, lo que facilitaría el regreso a su país de origen si así lo deseaban. La anterior directiva ha tenido un significado especial para los nuevos Estados miembros incorporados a la Unión Europea en mayo de 2004 y, en varios de ellos, ha influido en la orientación de sus políticas nacionales en materia de educación de los menores inmigrantes.

En la actualidad, son muchas las causas de la inmigración. Ya no se considera un fenómeno transitorio, como ocurría en los años 70, sino una característica inherente a nuestras sociedades cada vez más multiculturales. Los responsables de la integración de los menores inmigrantes en los sistemas educativos de muchos países europeos continúan dando importancia a que a éstos se les enseñe su lengua materna, aunque con un objetivo muy diferente: apoyar a los alumnos cuyas familias desean establecerse en el país de acogida. Con frecuencia, los centros adoptan medidas para ayudar a las familias a través de su lengua



materna (mediante la publicación de folletos en varios idiomas o recurriendo a intérpretes), para que puedan realizar de forma satisfactoria la inscripción de sus hijos y, lo que es aún más importante, supervisar sus progresos en el centro. Por último, las autoridades competentes pueden determinar el nivel de estudios que mejor se corresponde con el de los alumnos inmigrantes si sus conocimientos y capacidades se evalúan a través de su lengua materna. Éste es, asimismo, un indicio de que las autoridades son flexibles, prestan atención a las necesidades de los recién llegados y estrechan las relaciones interculturales.

No obstante, como muestra el gráfico 1, no se da la misma importancia a los distintos tipos de medidas lingüísticas dirigidas a ayudar a los menores inmigrantes a integrarse en los sistemas educativos de acogida. En la actualidad, algunas de ellas (las que aparecen en cursiva en el gráfico) sólo están en marcha en algunos países.

Si se tienen en cuenta los dos tipos principales de apoyo lingüístico en relación con sus objetivos, se distinguen varias posibilidades. En algunos países, la participación activa de los padres inmigrantes en la evolución de sus hijos en materia educativa parece ocupar un lugar destacado. La publicación de información sobre el sistema educativo de acogida en la lengua materna de las familias inmigrantes y el servicio de intérpretes son medidas bastante extendidas. Por otro lado, el dominio de la lengua de instrucción por parte de los alumnos se evalúa, por lo general, al principio, para determinar el nivel de estudios más adecuado para ellos. Por último y con el fin de que estos alumnos rindan al máximo en el contexto escolar, un considerable número de países lleva a cabo una enseñanza intensiva de la lengua de instrucción, mientras que la oferta para la enseñanza de la lengua materna es más restringida (sólo se enseñan algunas lenguas y, en la mayoría de los casos, fuera del horario escolar normal).

**Gráfico 1. Medidas de apoyo lingüístico para los menores inmigrantes en educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04**

	MEDIDAS DE APOYO LINGÜÍSTICO	
	<u>Lengua de instrucción del país de acogida</u>	<u>Lengua materna de los alumnos inmigrantes</u>
<b>Facilitar la orientación y la participación de los padres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Medidas para la enseñanza de la lengua de instrucción a los padres de los alumnos inmigrantes</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicación de información sobre el sistema educativo en la(s) lengua(s) de los alumnos inmigrantes</li> <li>• Servicio de intérpretes para los padres y los alumnos inmigrantes</li> </ul>
<b>Determinar el nivel de estudios adecuado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación inicial del dominio de la lengua de instrucción por parte de los alumnos inmigrantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Evaluación inicial del nivel de estudios previo de los alumnos inmigrantes en su lengua materna</i></li> </ul>
<b>Favorecer el aprendizaje escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza intensiva de la lengua de instrucción</li> <li>• <i>Programas para promover la lengua de instrucción antes de que los menores alcancen la edad escolar obligatoria</i></li> <li>• <i>Formación inicial y/o permanente del profesorado sobre la enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza de la lengua materna de los alumnos inmigrantes (en el caso de ciertas lenguas que se enseñan fuera del horario escolar normal y/o como materias optativas del currículo)</li> <li>• <i>Enseñanza bilingüe (parte en la lengua de instrucción y parte en la lengua materna de los alumnos inmigrantes)</i></li> </ul>

*Cursiva:* medidas introducidas exclusivamente en un número limitado de países

Fuente: Eurydice.



## La educación intercultural: enfoque global

La educación intercultural propone un enfoque de la enseñanza propicio para la interacción de culturas de orígenes muy diferentes. Está dirigida a favorecer a todos los alumnos, destacando el papel de los centros en el desarrollo de valores de respeto y tolerancia relacionados con la diversidad cultural (capítulo 6). Actualmente, la mayoría de los sistemas educativos europeos tienen en cuenta esta dimensión, que se preocupa tanto de los contenidos como de la metodología de enseñanza. En general, los currículos nacionales desarrollan las medidas interculturales en sentido "horizontal" (es decir, de forma transversal a lo largo del currículo) o establecen los contenidos concretos de aquellas materias que tienden a englobar temas interculturales. Los currículos de los países europeos combinan ambos enfoques con bastante frecuencia.

Ciertos países amplían el enfoque intercultural más allá de sus aspectos puramente pedagógicos, al considerarlo un **elemento global** dentro del funcionamiento de la comunidad escolar. En consecuencia, las actividades extraescolares en algunos países se organizan sobre la base del diálogo y de la interacción entre las distintas culturas representadas en sus centros. Allí donde está presente esta nueva actitud abierta, la integración de los alumnos de origen inmigrante puede vivirse como algo más positivo y natural, tanto por parte de los miembros de la comunidad inmigrante como de la nativa.

## La formación del profesorado: desarrollo de nuevas competencias

Los retos que plantea la inmigración y el desarrollo del enfoque intercultural en la educación de todos los alumnos significa, inevitablemente, que en Europa los profesores tendrán que **poner en marcha nuevas competencias**.

Tal y como pone de relieve el estudio, existe una demanda de profesores y de otros profesionales en los tres campos de acción siguientes:

- medidas de apoyo en el ámbito escolar para los alumnos inmigrantes, especialmente en lo que respecta a la enseñanza de la lengua de instrucción (capítulo 4);
- enseñanza de la lengua materna y de la cultura de origen a los alumnos inmigrantes (capítulo 5);
- desarrollo del enfoque intercultural para todos los alumnos (capítulo 6).

Los profesores no siempre poseen las competencias necesarias para desempeñar las tareas requeridas en estos tres campos. Los programas para la formación del profesorado y, en especial, los dirigidos a su desarrollo profesional continuo han comenzado a incluir, de manera progresiva, temas relacionados con la multiculturalidad en los centros educativos y en la sociedad. Ciertos países tienden a centrarse en la integración de los menores inmigrantes, ofreciendo a quienes los educan módulos de formación o especialidades que se centran, con frecuencia, en la enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua.

Por lo que respecta a la enseñanza de la lengua materna u otros aspectos de la cultura de origen de los menores inmigrantes, los programas de formación del profesorado son mucho más limitados. Además, para desempeñar estas tareas, los profesionales de la enseñanza suelen seleccionarse según los acuerdos bilaterales entre el país de acogida y el de origen. De ese modo, los profesores no reciben su formación en el primero, sino en el país de origen de los propios alumnos inmigrantes. El con-



trol de la calidad de su formación es más complejo, necesitándose una colaboración más estrecha entre los Estados miembros de la UE y los terceros países en cuanto a la convalidación de las titulaciones.

Por último, algunos países europeos están llevando a cabo nuevas acciones de apoyo a los docentes que en la actualidad trabajan con alumnos en grupos cada vez más multiculturales y plurilingües. Por ejemplo, algunos países subvencionan el desarrollo de materiales didácticos para un enfoque intercultural o proporcionan a los centros que lo solicitan servicios de especialistas en este campo.

## La evaluación de los resultados

La evaluación de las medidas de apoyo para los menores inmigrantes o de la puesta en marcha del enfoque intercultural en educación **no es una práctica extendida** en Europa (véase la sección 4 de los resúmenes nacionales publicados en el CD-Rom y en la página web de Eurydice: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)). Allí donde esta práctica se lleva a cabo, con frecuencia se la considera sólo como una contribución a la lucha contra el fracaso escolar. Lo único que se encuentra disponible es una comparación entre los índices de rendimiento y los índices de absentismo escolar de los alumnos de origen inmigrante y de los alumnos nacionales.

Además, la existencia y el carácter de las medidas de apoyo dirigidas a los alumnos de origen inmigrante dependen, con frecuencia, de las autoridades regionales o locales (o de ambas) o incluso de los propios centros. Allí donde ha tenido lugar este tipo de descentralización, la recogida de información para evaluar los logros alcanzados con rigurosidad y fiabilidad no siempre resulta tarea fácil.

Asimismo, debe señalarse que en el caso de algunos países, sería prematuro determinar el impacto de las medidas de apoyo que tan sólo se han puesto en práctica en fecha muy reciente.

\*

\* \*

Los responsables de las políticas educativas de los países europeos han de enfrentarse a la difícil tarea de transformar la diversidad cultural, típica de los centros actuales, en algo valioso para todos los implicados, alumnos inmigrantes o nativos, profesores o padres.

Los temas analizados pormenorizadamente en este estudio muestran claramente el esfuerzo que están realizando en la actualidad los países europeos para promover la integración escolar satisfactoria de los menores inmigrantes de acuerdo con sus necesidades. Como se ha señalado, las modalidades de acogida y apoyo a estos menores varían de un país a otro. La mayoría de los países ofrecen aulas de transición, clases separadas o medidas de ayuda individual o colectiva relacionada, principalmente, con el aprendizaje de la lengua de instrucción, independientemente del porcentaje de jóvenes extranjeros en edad escolar.

Por tanto, según los datos demográficos disponibles (capítulo 2), los países donde el porcentaje de jóvenes extranjeros en la población escolar no es muy elevado, están poniendo en marcha medidas de apoyo a escala muy similar a la de los países europeos donde dicho porcentaje es mayor. En este sentido, es importante subrayar el caso de ciertos países en los que la inmigración constituye un



fenómeno reciente y en expansión. La recepción y escolarización de los menores inmigrantes en los sistemas educativos de acogida se han convertido en dos grandes preocupaciones. Por ello, países como España e Irlanda (que en el pasado han estado más asociados a la emigración) han introducido recientemente una amplia gama de iniciativas destinadas a promover la integración de dichos alumnos.

## GLOSARIO

### Códigos de los países

UE	Unión Europea (EU en las tablas y gráficos)	PT	Portugal
BE	Bélgica	SI	Eslovenia
BE fr	Bélgica – Comunidad francesa	SK	Eslovaquia
BE de	Bélgica – Comunidad germanoparlante	FI	Finlandia
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca	SE	Suecia
CZ	República Checa	UK	Reino Unido
DK	Dinamarca	UK-ENG	Inglaterra
DE	Alemania	UK-WLS	Gales
EE	Estonia	UK-NIR	Irlanda del Norte
EL	Grecia	UK-SCT	Escocia
ES	España		
FR	Francia	AELC/EEE	Los tres países de la Asociación Europea de Libre Comercio que son miembros del Espacio Económico Europeo
IE	Irlanda		
IT	Italia		
CY	Chipre		
LV	Letonia	IS	Islandia
LT	Lituania	LI	Liechtenstein
LU	Luxemburgo	NO	Noruega
HU	Hungría		
MT	Malta		
NL	Países Bajos		
AT	Austria		
PL	Polonia		
		<b>Países candidatos</b>	
		BG	Bulgaria
		RO	Rumanía

### Abreviaturas relativas a los indicadores estadísticos y otras clasificaciones

UE-25	Los 25 Estados miembros de la Unión Europea a partir del 1 de mayo de 2004
UE-15	Los 15 Estados miembros de la Unión Europea anteriores al 1 de mayo de 2004
Eurostat	Oficina de Estadística de la Unión Europea
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
(:)	Información no disponible



## Datos PISA

**PISA**, *Programme for International Student Assessment* Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos): estudio internacional llevado a cabo con el patrocinio de la OCDE en 32 países de todo el mundo, incluidos los 26 que participan en el Programa Sócrates. El objetivo del estudio es medir el nivel de rendimiento de los alumnos de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias. La recogida de datos se ha programado en tres etapas: PISA 2000 (utilizada para elaborar la presente publicación), PISA 2003 y PISA 2006.

De los países incluidos en el Programa Sócrates, Bélgica (Comunidad germanoparlante), el Reino Unido (Gales), Estonia, Chipre, Lituania, Malta, Eslovenia y Eslovaquia no tomaron parte en la recogida de datos para PISA 2000.

Además de las medidas de rendimiento (tests de lectura, matemáticas y ciencias), el estudio incluye cuestionarios para los alumnos y los directores, dirigidos a identificar las variables relacionadas con las circunstancias familiares y escolares que pueden ayudar a explicar los resultados. Son estos cuestionarios los que se han utilizado para elaborar los indicadores de la presente publicación.

El estudio se basa en muestras representativas de alumnos de 15 años de educación secundaria seleccionados por sus centros. Las enseñanzas en cada centro pueden durar un mayor o menor número de años, que se corresponde con los currículos de los niveles CINE 2 y/o CINE 3 e incluso, en algunos casos, CINE 1. Esto explica el que los títulos de los gráficos de la presente publicación se refieran a centros a los que asisten alumnos de 15 años y no de educación secundaria en general.

## Observaciones adicionales sobre PISA

Los indicadores obtenidos a partir de la base de datos OCDE/PISA han de interpretarse dentro de su contexto. Por ejemplo, el porcentaje de alumnos de 15 años que declara que habla en su hogar una lengua distinta a la de instrucción no puede interpretarse como el porcentaje de la población que habla una lengua extranjera en el seno familiar.

Cuando el número de respuestas a la encuesta en general, o a una pregunta concreta, es insuficiente para garantizar la representatividad de los datos, éstos no se muestran en los gráficos. En el caso de los Países Bajos, donde el porcentaje de quienes no contestaron a la encuesta PISA 2000 es relativamente alto, los datos no figuran en los gráficos, sino en una nota adicional en la parte inferior. Debe señalarse que un estudio realizado en este país tras la publicación de los resultados de PISA demostró, que a pesar del bajo índice de respuesta, la muestra seguía siendo representativa.

## EUROSTAT – Datos sobre migración

Eurostat recoge anualmente datos sobre aspectos de la migración internacional pero también sobre poblaciones a través de los institutos nacionales de estadística y mediante un cuestionario elaborado conjuntamente con la Comisión Económica para Europa de las Naciones Unidas, la División de Estadística de las Naciones Unidas, la Organización Internacional del Trabajo y el Consejo de Europa.

En algunos países una institución, normalmente el Instituto Nacional de Estadística, es responsable de todas las estadísticas oficiales sobre migración. En otros países son varias las instituciones que pueden ser responsables de los distintos temas relacionados con la migración. Por ejemplo, el Instituto Nacional de Estadística puede ser el responsable de las estadísticas generales sobre migración, el Ministerio del Interior puede recoger estadísticas sobre los demandantes de asilo y el Ministerio de Trabajo sobre los trabajadores migrantes. Las fuentes de datos utilizadas incluyen los registros de población, censos, encuestas generales o sobre la mano de obra, sobre viajeros y registros administrativos. La recogida de datos puede organizarse a escala nacional o regional y suele depender de la organización de las actividades administrativas ligadas a la migración y al asilo.

El tiempo de permanencia en el país de destino es un factor importante para determinar si se está ante un migrante o por el contrario ante un visitante de corta duración. Eurostat solicita a las autoridades nacionales que aporten datos basados en las definiciones incluidas en las Recomendaciones de Naciones Unidas sobre Estadísticas de la Migración Internacional (Revisión 1). Según estas definiciones, se trata de un migrante de larga duración cuando la persona cambia su país de residencia habitual por un periodo igual o superior a 12 meses; de hecho, su país de destino se convierte en su nueva residencia habitual. No obstante, muchos países son incapaces de proporcionar datos que cumplan con estas definiciones y, en su lugar, facilitan datos que se corresponden con sus definiciones nacionales. Algunos países basan sus estadísticas en la declaración de intenciones del individuo de permanecer por un determinado periodo de tiempo, que puede variar de tres a doce meses o más. En otros países, la migración se define en función del periodo real de permanencia o de alguna medida administrativa, por ejemplo, la inscripción como residente. (*Fuente: Eurostat*).

### Inmigración

La inmigración total comprende la migración interna de todas las personas, tanto nacionales como extranjeras. Esta categoría estadística suele quedar convenientemente registrada debido a la aplicación de los controles de fronteras y de inmigración y a la inscripción de los residentes en los sistemas administrativos de los países de destino. Sin embargo, algunos países no dejan constancia de la migración interna de los nacionales y les resulta imposible facilitar una cifra referida a la inmigración total, puesto que con frecuencia los nacionales constituyen un grupo numeroso dentro de los flujos de inmigración. (*Fuente: Eurostat*).

### Asilo

Los datos referidos a las solicitudes de asilo engloban a todas las personas que solicitan asilo o protección similar, de acuerdo con el artículo 1 de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, de 28 de julio de 1951, modificado por el Protocolo de Nueva York del 31 de enero de 1967. Estos datos se registran a título individual a la llegada de las personas, bien a un aeropuerto o a una fron-



tera terrestre en el interior del país, independientemente de si estas personas han entrado en el mismo de forma legal (por ejemplo, como turistas) o ilegal.

Debido a los diferentes métodos de recogida de información, los datos de los distintos países pueden no ser del todo comparables. En concreto, los países difieren en la manera de registrar estadísticamente las renovaciones de solicitudes de asilo y las personas a cargo de los demandantes de asilo. Por tanto, las cifras de los gráficos sobre solicitudes de asilo han de interpretarse con la debida prudencia. (*Fuente: Eurostat*)

### **ANEXO 1 (Capítulo 1)**

Gráfico 1.1: Documentos de referencia sobre las políticas y legislación de la Unión Europea en materia de educación de los menores inmigrantes	78
Gráfico 1.2: Documentos Oficiales del Consejo de Europa sobre la educación de los menores inmigrantes	79

### **ANEXO 2 (Capítulo 4)**

Gráfico 2.1: Tipos de apoyo para los menores inmigrantes. Educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04	81
Gráfico 2.2: Referencias de las principales disposiciones legislativas en vigor sobre las medidas de apoyo para los menores inmigrantes. Educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo	86
Gráfico 2.3: Formación del personal responsable de aplicar las medidas de apoyo para los alumnos inmigrantes. Educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04	88



## ANEXO 1 (CAPÍTULO 1)

### Gráfico 1.1: Documentos de referencia sobre las políticas y legislación de la Unión Europea en materia de educación de los menores inmigrantes

---

#### A. Hijos de trabajadores migrantes nacionales de un Estado miembro

**Documento legislativo:**

*Directiva 77/486/CE del Consejo*

La directiva obliga a los Estados miembros, en colaboración con los Estados de origen y en coordinación con la educación ordinaria, a promover la enseñanza de la lengua materna y la cultura del país de origen. Apela a los Estados miembros a promover una enseñanza adaptada a las necesidades concretas de dichos menores en un periodo de cuatro años y a adoptar las medidas necesarias para la formación inicial y continua de los profesores encargados de su educación.

#### B. Hijos de nacionales de terceros países que llegan a territorio de la UE, así como de las minorías étnicas ya establecidas

**Documento legislativo:**

*Directiva 2000/43/CE del Consejo*

La directiva constituye un marco legal para luchar contra la discriminación de origen racial o étnica en distintas áreas, tales como la educación. No obstante, el principio de no discriminación no se extiende a las diferencias de trato basadas en la nacionalidad, ni menoscaba las disposiciones que regulan la entrada y residencia de los nacionales de terceros países ni el trato derivado de su situación jurídica.

#### C. Menores demandantes de asilo o hijos de demandantes

**Documento legislativo:**

*Directiva 2003/9/CE del Consejo*

Acceso al sistema educativo en unas condiciones similares a las que se aplican a los nacionales del Estado miembro. Dicha educación puede impartirse en los centros de alojamiento.

#### D. Hijos de padres inmigrantes residentes legales y titulares de un permiso de residencia de larga duración

**Documento legislativo:**

*Directiva 2003/109/CE del Consejo*

Obligación de los Estados miembros de facilitar a los menores el acceso al sistema educativo en unas condiciones similares a las establecidas para los nacionales, incluida la concesión de becas al estudio de acuerdo con la legislación nacional. No obstante, los Estados miembros pueden restringir el acceso al sistema educativo mediante la exigencia de pruebas que demuestren un adecuado dominio del idioma.

## D. Hijos de padres inmigrantes residentes legales y titulares de un permiso de residencia de larga duración (continuación)

### Documentos normativos:

*Conclusiones del Consejo Europeo de Tampere, 15- 16 de octubre de 1999*

Concesión de los mismos derechos que disfrutaban los ciudadanos del Estado de residencia, incluido el derecho a la **educación**. Aplicación del principio de no discriminación con relación a los ciudadanos del Estado de residencia.

*Conclusiones del Consejo Europeo de Sevilla, 21-22 de junio de 2002*

Ratificación del compromiso de llevar a cabo una política de integración para los inmigrantes legalmente establecidos.

*Conclusiones del Consejo Europeo de Tesalónica, 19-22 de junio de 2003*

Ratificación de la necesidad de elaborar una política global sobre la integración de los inmigrantes legales, con el objetivo de concederles unos derechos y deberes equiparables a los de los ciudadanos de la UE y que cubra distintas áreas, como por ejemplo la educación.

*Conclusiones del Consejo Europeo de Bruselas, 16-17 de octubre de 2003*

Ratificación del compromiso de un enfoque equilibrado entre la necesidad de frenar la inmigración ilegal y de combatir la trata de seres humanos, por un lado, y la acogida e integración de los inmigrantes legales por otro.

### Gráfico 1.2: Documentos Oficiales del Consejo de Europa sobre la educación de los menores inmigrantes

## Hijos de trabajadores migrantes procedentes de los Estados miembros

**1977**

*Convención de 24.11.1977*

Idénticos derechos educativos que los hijos de los trabajadores nacionales, incluida la concesión de becas. Facilitar la enseñanza de la lengua nacional. Promover la enseñanza de la lengua materna.

## Hijos de migrantes (de los Estados miembros) y de otros países y descendientes de migrantes (segunda y tercera generación)

**1983**

*Resolución adoptada por la Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos, 10-12 de mayo de 1983*

Tener en cuenta las necesidades educativas y culturales y facilitar los recursos adecuados; planificar una educación intercultural, mantener vínculos con la cultura de origen, formar a los docentes para impartir clases de lengua materna y de la cultura de origen.



### **Hijos de inmigrantes (de los Estados miembros) y de otros países**

**1984**

*Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros (1984) sobre el componente intercultural en la formación del profesorado*

Convertir la dimensión intercultural y el entendimiento entre las distintas comunidades en una característica de la formación inicial y permanente del profesorado.

### **Hijos de migrantes (de los Estados miembros) y de otros países y descendientes de migrantes (segunda y tercera generación)**

**1984**

*Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros (1984) sobre los inmigrantes de segunda generación*

Adaptar la enseñanza a sus necesidades, promover la educación intercultural, promover las clases de lengua materna y de la cultura de origen y la formación intercultural del profesorado.

**1989**

*Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros (1989) sobre la educación de los hijos de migrantes*

Recomendar al Comité de Ministros del Consejo de Europa que promueva la educación intercultural y la formación del profesorado en este campo.

### **Inmigrantes de larga duración**

**2000**

*Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la seguridad de residencia de los inmigrantes de larga duración (13.9.2000)*

En el ámbito educativo no deben gozar de un trato menos favorable que los nacionales del Estado miembro.

Fuente: Eurydice.

Gráfico 2.1. Tipos de apoyo para los menores inmigrantes.  
Educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04

	Medidas de apoyo lingüístico	Medidas de apoyo pedagógico	Clases reducidas / normas especiales sobre la composición de las clases
<b>BE fr</b>	<p><b>Enseñanza intensiva de la lengua de instrucción y/o enseñanza bilingüe (lengua materna y lengua de instrucción)</b></p> <p>Enseñanza intensiva de la lengua de instrucción: en educación secundaria la enseñanza intensiva del francés no puede ser inferior a 15 clases semanales (1 clase = 50'); para la educación pre-primaria y primaria no hay una periodicidad establecida, sino que existe el llamado horario "adaptado" o flexible.</p>	<p><b>Apoyo adicional al aprendizaje y/o adaptación de la evaluación</b></p> <p>En virtud de la política de discriminación positiva que se aplica a todos los alumnos (pre-primaria, primaria y secundaria) se asignan recursos operativos y de control especiales, de modo que los alumnos de entornos desfavorecidos, incluidos los inmigrantes, tengan las mismas posibilidades de éxito escolar y de desarrollo social.</p>	
<b>BE de</b>	<p>En el modelo integrado, un segundo profesor atiende al o a los alumnos durante <i>unas horas o, lo que es más frecuente, los retira de la clase para enseñarles, fundamentalmente, alemán (lengua de instrucción).</i></p> <p>El modelo separado incluye la enseñanza intensiva de la lengua de instrucción y, tras unas semanas o meses (máximo 1 año), en función del progreso realizado, se integra a los alumnos en las clases ordinarias, aumentando el número de horas de forma gradual.</p>	<p>En el modelo integrado pueden organizarse clases de compensatoria en otras asignaturas (media de 6-7 horas de clase a la semana).</p>	
<b>BE nl</b>	<p>Educación primaria: máximo de 12 clases semanales por curso escolar (en caso necesario, se integra a los alumnos en las actividades ordinarias durante el resto del horario lectivo).</p> <p>Educación secundaria: mínimo de 28 clases semanales por curso escolar (los alumnos disponen de un máximo de 4 clases durante las que se integran en las actividades escolares ordinarias).</p>	<p>En virtud de la política de igualdad de oportunidades educativas:</p>	
<b>CZ</b>	<p>Los centros no están obligados a organizar clases de lengua checa para los menores no demandantes de asilo integrados en las clases ordinarias, aunque esto ocurre en la práctica. El centro tiene la obligación de organizar clases de lengua checa, bien a través de clases de compensatoria impartidas en el mismo centro o bien en centros para demandantes de asilo.</p>	<p>➤ Dentro de las clases de preparatoria (en la enseñanza pre-primaria y en la obligatoria) para favorecer el desarrollo de los alumnos y ayudarles a ponerse al nivel del resto.</p> <p>➤ Si los menores inmigrantes integrados en las clases ordinarias no poseen un dominio suficiente de la lengua checa para continuar sus estudios, no se les examina de la asignatura de "lengua" durante su primer año de escolarización.</p>	<p>Las clases ordinarias con tres o más menores demandantes de asilo no pueden exceder de 25 alumnos.</p> <p>"Clases de preparatoria": mínimo de 10 y máximo de 15 alumnos de entornos sociales desfavorecidos (incluidos los demandantes de asilo).</p> <p>"Clases de compensatoria": se organizan para 12 o más alumnos demandantes de asilo.</p>



	Medidas de apoyo lingüístico		Clases reducidas/normas especiales sobre la composición de las clases
	Enseñanza intensiva de la lengua de instrucción y/o enseñanza bilingüe (lengua materna y lengua de instrucción)	Medidas de apoyo pedagógico Apoyo adicional al aprendizaje y/o adaptación de la evaluación	
<b>DK</b>	En general, existe un cierto número de sesiones semanales. No obstante, éste se fija a escala local.		
<b>DE</b>	Clases preparatorias: de 10 a 12 periodos de 45 minutos por semana. Clases ordinarias: de 6 a 8 periodos de 45 minutos por semana.	El examen de la lengua extranjera obligatoria puede sustituirse por uno de la lengua materna.	Un quinto de alumnos inmigrantes por clase como máximo. En caso necesario, pueden organizarse clases separadas.
<b>EE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La metodología de inmersión se utiliza en la enseñanza obligatoria. Las clases de inmersión siguen el método integrado para la enseñanza de las asignaturas, destinándose, al menos, cuatro horas por semana al estonio.</li> <li>➤ Enseñanza bilingüe para los inmigrantes de larga duración (en algunas lenguas).</li> </ul>		
<b>EL</b>	Las clases de acogida incluyen 14 horas semanales de enseñanza intensiva de griego.	Se ofertan clases de apoyo adicional para los alumnos que no han asistido a las clases de acogida o para los que, incluso habiéndolo hecho, aún presentan carencias lingüísticas. Estas clases no han de exceder las 10 horas semanales. La Asociación de profesores se encarga de seleccionar las asignaturas a impartir, mientras que el orientador escolar, junto con la Asociación, fijan el número de horas por asignatura, así como el horario y los materiales pedagógicos necesarios.	
<b>ES</b>	En España, existen distintos programas de apoyo lingüístico en determinados centros educativos. Su organización y duración varía en función de la Comunidad Autónoma correspondiente.	Apoyo adicional para reforzar la enseñanza de las asignaturas básicas (como lengua y matemáticas)	
<b>FR</b>	El francés hablado, en primer lugar y, a continuación, la lectura y la escritura (clases de acogida para los alumnos que no han estado escolarizados con anterioridad)		Se requiere un mínimo de 15 alumnos para organizar una clase de acogida para los alumnos que no hayan estado escolarizados con anterioridad.
<b>IE</b>	Se recomienda dos horas por semana, aunque los centros pueden destinar más o menos tiempo según las necesidades individuales de los alumnos.		
<b>IT</b>	La enseñanza intensiva de la lengua la organiza el centro educativo o los departamentos escolares regionales, en función del grado de autonomía del centro, por lo que cada caso es diferente. No obstante, los alumnos siempre asisten a las clases correspondientes dentro del horario escolar normal.		Agrupamientos en función del idioma (máximo de cinco alumnos inmigrantes por clase).

	Medidas de apoyo lingüístico	Medidas de apoyo pedagógico	Clases reducidas/normas especiales sobre la composición de las clases
<b>CY</b>	<p><b>Enseñanza intensiva de la lengua de instrucción y/o enseñanza bilingüe (lengua materna y lengua de instrucción)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Establecimiento de tres niveles de conocimiento del griego. Se ha desarrollado una fórmula para calcular el número de clases semanales de 40 minutos destinadas al apoyo de su enseñanza: hasta cinco alumnos con una lengua materna distinta: 3 clases; de 6 a 10 alumnos con una lengua materna distinta: 6 clases; de 11 a 15 alumnos con una lengua materna distinta: 9 clases; de 16 a 20 alumnos con una lengua materna distinta: 12 clases.</li> <li>➤ Servicio de profesores bilingües.</li> </ul>	Sólo se evalúa a los alumnos en lengua, historia y matemáticas.	
<b>LV</b>	Los centros que desarrollan programas educativos para las minorías utilizan un enfoque bilingüe.		
<b>LT</b>	Dos clases semanales como complemento al currículo oficial.		Los grupos separados han de estar formados por un máximo de 15 alumnos inmigrantes.
<b>LU</b>	Alemán y francés (menores de 10 años); alemán en clases de acogida (Enseñanza secundaria técnica inferior); francés en clases de integración (Enseñanza secundaria técnica inferior).		
<b>HU</b>	No existen medidas de apoyo para los menores inmigrantes.		
<b>MT</b>	No existen medidas de apoyo para los menores inmigrantes.		
<b>NL</b>	Clases de acogida: se organizan en función de las competencias de cada alumno. Aquellos con un adecuado dominio del holandés se integran en la educación ordinaria. Clases de transición internacionales: se organizan en función de las competencias de cada alumno. Aquellos con un adecuado dominio del holandés se integran en la educación ordinaria. Clases especiales de lengua: los alumnos reciben durante un año completo un curso intensivo de lengua holandesa.		Se conceden subvenciones complementarias a los centros con alumnos en situación de residencia irregular (por ejemplo, para reducir el tamaño de las clases).
<b>AT</b>	Un máximo de 5 ó 6 clases por semana para los alumnos inmigrantes sujetos a los requisitos normales de evaluación ("alumnos matriculados"); un máximo de 12 clases por semana para los alumnos inmigrantes exentos de dichos requisitos ("alumnos no matriculados") (durante los dos primeros años). En la práctica, no suele haber más de dos clases semanales.	Los "alumnos no matriculados" no están sujetos a los requisitos normales de evaluación.	



	Medidas de apoyo lingüístico	Medidas de apoyo pedagógico	Clases reducidas/normas especiales sobre la composición de las clases
PL	<p><b>Enseñanza intensiva de la lengua de instrucción y/o enseñanza bilingüe (lengua materna y lengua de instrucción)</b></p> <p>Al menos dos clases por semana.</p>	<p><b>Apoyo adicional al aprendizaje y/o adaptación de la evaluación</b></p>	<p>Se necesitan al menos 15 alumnos para organizar clases "preparatorias".</p> <p>Menos de 15 alumnos para organizar clases adicionales de polaco.</p>
PT	<p>El calendario lo establece cada centro de forma individual (de acuerdo con su programa y recursos).</p>	<p>Los centros gozan de autonomía para planificar este tipo de apoyo como mejor estimen oportuno.</p>	
SI	<p>184 clases anuales (cuatro horas diarias dos veces por semana).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Compensación de las carencias lingüísticas y académicas.</li> <li>➤ Plan especial de evaluación.</li> </ul>	
SK	<p>La enseñanza intensiva se organiza en cursos de 184 horas anuales (cuatro horas tres veces por semana).</p>		<p>Máximo de 10 alumnos (y mínimo de cuatro) para las clases de eslovaco.</p>
FI	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El plan de estudios de fines (o sueco) como segunda lengua, tal y como se recoge en el currículo básico nacional, se basa en el mismo número de clases semanales al año que el plan de estudios de la lengua materna. No obstante, el alcance de su enseñanza se establece en el currículo local.</li> <li>➤ La Ley de Educación Básica también autoriza la oferta de la enseñanza, en todo o en parte, en la lengua materna de los inmigrantes. Algunos municipios han ofrecido una enseñanza bilingüe o una enseñanza en la lengua materna (árabe, somalí, ruso, vietnamita y estonio).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Asimismo, puede organizarse apoyo curricular en las distintas asignaturas para los alumnos inmigrantes en su lengua materna.</li> <li>➤ La procedencia de los alumnos y sus progresos en fines/sueco también se tienen en cuenta al evaluarlos en otras asignaturas. Para reducir el efecto de las posibles carencias en la lengua de instrucción se emplean métodos de evaluación versátiles y flexibles.</li> </ul>	
SE	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La enseñanza se organiza en grupos especiales o se integra en la jornada escolar.</li> <li>➤ Estudio guiado (en sueco o en la lengua materna del alumno).</li> </ul>	<p>Estudio guiado (en sueco o en la lengua materna del alumno): ayuda extra dispensada por un profesor de apoyo que con frecuencia reúne a un grupo pequeño de alumnos que necesitan ayuda adicional para determinadas clases, aunque puede igualmente asistir a los alumnos de forma individual durante las clases ordinarias.</p>	
UK- ENG/ WLS/ NIR	<p>Los centros de enseñanza escolar/preescolar y las administraciones locales gozan de autonomía para decidir la mejor manera de responder a las necesidades de estos alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El apoyo ofertado puede referirse a la enseñanza del inglés, a otras materias del currículo o a ambas. Actualmente, se hace hincapié en la enseñanza "transversal" del inglés.</li> <li>➤ Los tests y los currículos nacionales incluyen medidas especiales para los menores que, por ejemplo, poseen una fluidez limitada en inglés.</li> </ul>	

	Medidas de apoyo lingüístico	Medidas de apoyo pedagógico	Clases reducidas/normas especiales sobre la composición de las clases
<b>UK-SCT</b>	<p><b>Enseñanza intensiva de la lengua de instrucción y/o enseñanza bilingüe (lengua materna y lengua de instrucción)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ No existen disposiciones a escala central. El apoyo lingüístico lo suelen impartir profesores especialistas itinerantes de apoyo.</li> <li>➤ Utilización de la lengua extranjera en las clases como medio (ejemplo de medidas que las administraciones locales pueden introducir).</li> </ul>	<p><b>Apoyo adicional al aprendizaje y/o adaptación de la evaluación</b></p> <p>El apoyo al aprendizaje se dispensa, siempre que sea posible, dentro de las clases ordinarias, como parte de la integración de una política de apoyo adicional a las necesidades. Suele correr a cargo del personal especializado del centro (excepto en los centros de menor tamaño, donde los profesores itinerantes pueden encargarse del mismo).</p>	
<b>IS</b>	Dos horas semanales para la enseñanza del islandés.		
<b>LI</b>	(:)		
<b>NO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los alumnos cuya lengua materna no es el noruego ni el japonés tienen derecho a recibir la enseñanza en noruego como segunda lengua. La frecuencia de este tipo de enseñanza varía, pero por lo general es casi diaria.</li> <li>Nivel de pre-primaria: el aprendizaje de la lengua no es obligatorio para los <i>menores inmigrantes</i>. <i>La nueva subvención destinada a mejorar las competencias lingüísticas de los menores en edad escolar pertenecientes a un entorno lingüístico minoritario, se empleará de forma distinta en los municipios, en función de las diferentes circunstancias locales.</i></li> <li>➤ Enseñanza integrada del contenido y de la lengua en ciertas materias en las que se utiliza el noruego además de la lengua materna del alumno.</li> <li>Nivel de pre-primaria: los auxiliares bilingües juegan un papel muy importante en la asistencia prestada a los menores inmigrantes en los primeros años de su escolarización y en las guarderías, ayudándoles a comprender el noruego y a adquirir una mayor competencia en su lengua materna.</li> </ul>		
<b>BG</b>	No existen medidas de apoyo para los menores inmigrantes.		
<b>RO</b>	Cuatro clases por semana.	Además del programa normal del centro, se oferta apoyo curricular a los alumnos cuando, de acuerdo con su nivel de estudios, les resulta difícil adaptarse a las actividades de aprendizaje o poseen un conocimiento insuficiente del rumano. Con el consentimiento de los padres los directores pueden decidir incorporarlos a una clase de nivel inferior u ofrecerles un curso de reciclaje de rumano.	

Fuente: Eurydice



**Gráfico 2.2. Referencias de las principales disposiciones legislativas en vigor sobre las medidas de apoyo para los menores inmigrantes. Educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo**

BE fr	Decreto sobre la integración de los alumnos recién incorporados al sistema educativo organizado o subvencionado por la Comunidad francesa (14 de junio de 2001).
BE de	Decreto de 17 de diciembre de 2001, sobre la escolarización de los alumnos recién incorporados al sistema educativo de la Comunidad germanoparlante ( <i>Moniteur belge/Belgisch Staatsblad</i> de 4 de abril de 2002).
BE nl	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; <i>Besluit van de Vlaamse regering van 17 juni 1997 betreffende de personeelsformatie in het gewoon basisonderwijs, art. 21, 22 en 23</i> (Orden sobre la formación del personal de educación pre-primaria y primaria).</li> <li>&gt; <i>Besluit van de Vlaamse regering van 24 mei 2002 inzake de organisatie van onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs</i> (Orden sobre la organización de la enseñanza de acogida para los recién incorporados a la educación secundaria a tiempo completo).</li> <li>&gt; <i>Decreet van 28 juni 2002 betreffende gelijke onderwijskansen-I</i> (Decreto sobre la igualdad de oportunidades en educación, 28 de junio de 2002).</li> </ul>
CZ	<p>Directiva metodológica nº. 25 484/2000-22 del Ministerio de Educación, Juventud y Deportes, por la que se establecen las clases preparatorias para los menores desfavorecidos socialmente y el puesto de educador/profesor de apoyo.</p> <p>Regulación nº. 21 836/2000-11, sobre la educación de los extranjeros en los centros de enseñanza obligatoria, centros de secundaria superior y las escuelas técnicas superiores, incluidos los centros especiales.</p> <p>Directiva metodológica nº. 10 149/2002-22, sobre la asistencia a la escuela de los demandantes de asilo.</p>
DK	Ley de la <i>Folkeskole</i> , de 2003, §5, secciones 6 y 7.
DE	En 2003 se adoptaron programas para la promoción de la lengua en preescolar.
EE	No existe una legislación específica sobre medidas especiales de apoyo para los menores inmigrantes.
EL	Decisión conjunta del Ministerio de Educación y del Ministerio de Economía $\Phi 10/20/\Gamma 1/708, \Phi EK 1789, \tau. B, 28$ de septiembre de 1999.
ES	Art. 42 de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002.
FR	<i>Bulletin officiel</i> especial del Ministerio de Educación, nº. 10, de 25 de abril de 2002, sobre la escolarización de los recién llegados a Francia con una lengua materna distinta del francés.
IE	<p>El <i>Integrate Ireland Language and Training (IILTI)</i> se creó en 1998 como Unidad de Apoyo Lingüístico a los Refugiados al amparo del <i>Centre for Language and Communication Studies</i> de la Universidad de Dublín, Trinity College.</p> <p>Decisión de 24 de enero de 2000, del Ministro de Educación y Ciencia, sobre la escolarización de los alumnos de habla no inglesa en los centros de primaria.</p>
IT	El Decreto presidencial nº. 394, de 31 de agosto de 1999 (Art.45, inscripción), establece el procedimiento para la integración de los alumnos inmigrantes en el sistema educativo italiano y enumera los principios y regulaciones básicas por los que se rige dicho procedimiento.
CY	<p>Decisión 56.335, de 28 de agosto de 2002, por la que se establece que la enseñanza de apoyo la organizan los propios centros que cuenten con alumnos cuya lengua materna no sea el griego.</p> <p>Decisión 58.424, de 27 de agosto de 2003, por la que se establece que la enseñanza en lengua griega ha de ser gratuita para todos los alumnos cuya lengua materna no sea el griego. Dicha enseñanza se impartirá durante el horario escolar o por las tardes.</p>
LV	La Ley de Educación (1998) y la Ley de Educación General (1999) incluyen disposiciones sobre la escolarización de las minorías étnicas.
LT	La Ley revisada de Educación de la República de Lituania, adoptada en junio de 2003, presta gran atención a la educación de los menores inmigrantes.
LU	En 1997, el Ministerio de Educación estableció un departamento para la escolarización de los menores inmigrantes, que coordina las medidas escolares para integrar a los menores de lengua materna extranjera. Las directrices de esta política se recogen en el documento " <i>Pour une école d'intégration: constats-questions-perspectives</i> " publicado por el Ministerio de Educación en 1998. Este documento sirvió de base para el debate político de la Cámara de los Diputados en noviembre de 2000, en el que se aprobó una moción con 24 puntos (Moción aprobada por la Cámara de los Diputados durante el debate sobre la integración escolar, 29 de noviembre de 2000). El Ministerio de Educación es quien está desarrollando, de forma gradual, los objetivos y medidas incluidas en esta moción.
HU	No existen medidas de apoyo para los alumnos inmigrantes.
MT	No existen medidas de apoyo para los menores inmigrantes.



NL	<p>Ley de Educación Compensatoria Local (<i>Wet GOA</i>, 1998), por la que se ha descentralizado la política educativa dirigida a los alumnos desfavorecidos, transfiriéndose a las administraciones locales. Los gobiernos municipales con un determinado porcentaje de alumnos desfavorecidos reciben una subvención especial para mejorar la escolarización de los mismos.</p> <p>Según el Decreto sobre la Educación de los Extranjeros (17 de julio de 2003), las autoridades locales pueden solicitar al gobierno una subvención para organizar la escolarización de los hijos de los demandantes de asilo, siempre y cuando se cumplan ciertos requisitos.</p>
AT	<p>Los currículos de alemán como segunda lengua (ASL) para los alumnos de primaria están en vigor desde el curso escolar 1992/93 (BGBl. 528/1992). El currículo de ASL para los centros de secundaria general se revisó en el año 2000 (BGBl. II N.º. 134/2000) y es idéntico al de la primera fase de los centros de secundaria académica (BGBl. II N.º. 133/2000).</p>
PL	<p>Ley de 21 de diciembre de 2000 por la que se modifica la Ley sobre el Sistema Educativo.</p> <p>Regulación del Ministerio de Educación Nacional y Deporte, de 4 de octubre de 2001, sobre la admisión de personas de nacionalidad no polaca en los centros públicos de preescolar, centros educativos, e instituciones y departamentos para la formación del profesorado.</p>
PT	<p>La Orden 219/97 del Consejo, de 20 de agosto de 1997, que define el modelo de equivalencias, facilita la integración inmediata de los alumnos inmigrantes en el sistema escolar, al permitirles la inscripción condicional, lo que facilita su pronta asistencia a clase.</p> <p>Los centros deben definir, ofrecer y gestionar medidas concretas de diversificación curricular (Orden 6/ME/2001 del Consejo, de 18 de enero de 2001).</p>
SI	<p>La Ley de Centros de Primaria (1996) estipula que debe ofrecerse la enseñanza del esloveno a los menores inmigrantes.</p> <p>Conforme a la Orden sobre leyes, normas y principios para la distribución de plazas, que constituye la base para organizar y financiar el Programa de Centros de Primaria para el 9º curso con los recursos procedentes de los presupuestos del Estado (<i>Official Gazette</i>, n.º. 27/1999), los centros deben dirigir su solicitud al Ministerio de Educación, que es quien autoriza, en cada caso, un número concreto de horas de apoyo individual o colectivo para los alumnos.</p>
SK	<p>El concepto de integración y escolarización de los inmigrantes está establecido en la Resolución n.º. 105/1996, del gobierno de la República de Eslovaquia, sobre la compleja solución al problema de la integración de los extranjeros en la sociedad.</p> <p>Ley n.º. 408/2002 del Código legislativo, por la que se modifica y corrige la Ley 313/2001 del Código legislativo sobre el servicio público. Incluye una sección sobre la escolarización de los hijos de extranjeros.</p>
FI	<p>Según la Ley de Educación Básica (628/1998), los municipios, y otros organismos autorizados responsables de la educación, pueden organizar una enseñanza preparatoria para la educación básica. La oferta de una educación bilingüe y de la enseñanza del finés (o sueco) como segunda lengua están incluidas en dicha Ley.</p>
SE	<p>Estas medidas de apoyo se incluyen en cada texto legislativo, en todos los tipos de centros y en todos los niveles escolares.</p>
UK	<p>En Inglaterra, Gales y Escocia, la <i>Race Relations (Amendment) Act</i>, de 2000, establece para los organismos públicos, incluidas las administraciones educativas en relación con los centros que gestionan, la obligación de eliminar la discriminación racial y de promover la igualdad y las buenas relaciones raciales. Se redactaron obligaciones específicas con este fin, entre las que se incluye la necesidad de que todos los centros cuenten con una política de igualdad racial y evalúen y controlen los efectos de sus políticas sobre el personal, los alumnos y los padres de los distintos grupos raciales, así como sobre los niveles de rendimiento. En Irlanda del Norte se aplica una legislación distinta: la <i>Race Relations (NI) Order</i> de 1997 y la Sección 75 de la <i>Northern Ireland Act</i> de 1998.</p> <p>En Inglaterra y Gales la <i>Ethnic Minority Achievement Grant</i> (EMAG) sustituyó al principio educativo de la <i>Home Office</i>, Sección 11, en 1999.</p> <p>En Inglaterra, la <i>Vulnerable Children Grant</i>, que integra y reorganiza las subvenciones ya existentes, se introdujo en abril de 2003 con el fin de conceder a las administraciones locales y a los centros una mayor flexibilidad a la hora de responder a las necesidades educativas inmediatas de los hijos de los demandantes de asilo, etc.</p> <p>En enero de 2002, el Ejecutivo escocés puso en marcha el "Welcoming Newcomers". Se trata de un recurso de apoyo a los centros que participan en el intercambio de buenas prácticas relacionadas con la integración de los demandantes de asilo y de los refugiados, y que también trata de temas específicos como la violencia escolar y el acoso racial.</p>
IS	<p>Según la Regulación ministerial n.º. 391/1991, todos los inmigrantes tienen derecho a dos horas semanales de enseñanza especial de lengua islandesa. En los centros de primaria/secundaria inferior, este servicio se extiende a todos los alumnos inmigrantes de 6 a 16 años. Desde 1999, las Directrices del Currículo Nacional incluyen disposiciones sobre la enseñanza especial de la lengua islandesa a los alumnos cuya lengua materna no es el islandés.</p>
LI	(:)
NO	<p>Ley noruega sobre Educación, §2-8, <i>friskoleloven</i> §3-5 (modificada en junio de 2004).</p>
BG	No existen medidas de apoyo para los alumnos inmigrantes.
RO	<p>Orden 4638/2001, del Ministerio de Educación e Investigación, sobre la aprobación de las normas metodológicas relacionadas con la escolarización de los menores inmigrantes y las disposiciones para el correspondiente personal docente cualificado.</p> <p>Directiva gubernamental 44/2004, sobre la integración social de los extranjeros que han recibido algún tipo de protección en Rumanía.</p>

Fuente: Eurydice.



**Gráfico 2.3: Formación del personal responsable de aplicar las medidas de apoyo para los alumnos inmigrantes. Educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04**

	Persona responsable del apoyo (distinta al profesor de la clase)	Formación inicial específica	Formación continua obligatoria específica
BE fr	Profesor de apoyo (tanto en las clases ordinarias como de transición).	NO	Para todos los docentes que trabajan o desean trabajar en clases de transición.
BE de	Profesor de apoyo (tanto en las clases ordinarias como de transición).	NO	Para todos los docente que trabajan con alumnos inmigrantes que acaban de incorporarse a las clases de transición u ordinarias.
BE nl	Profesor de apoyo (tanto en las clases ordinarias como de transición).	NO	Financiación adicional para desarrollar programas de formación continua conforme a la política de igualdad de oportunidades.
CZ	Un educador o profesor ayudante apoya a los profesores habituales en las clases con un mayor número de alumnos socialmente desfavorecidos. Debe ser mayor de 18 años y haber finalizado, al menos, la educación básica. La formación incluye 40 clases de observación y 80 de un curso acreditado sobre metodología docente básica.	NO	NO
DK	Profesor de apoyo.	NO	NO
DE	Profesor titulado (para grupos de promoción lingüística en el jardín de infancia). Profesor de lengua (para clases/cursos especiales).	Titulación como profesor de alemán y/o de "alemán como lengua extranjera".	NO
EE	Profesor con formación específica (en clases ordinarias y de acogida).	La formación especializada de los docentes en estonio como segunda lengua es parte tanto de la formación inicial como continua del profesorado.	
EL	Profesor del grupo con cualificaciones adicionales o profesor especialista contratado por el Estado (en las clases ordinarias, cursos preparatorios extraescolares y grupos específicos de aprendizaje).	Es esencial el conocimiento de la lengua materna y de la cultura de origen de los alumnos inmigrantes.	Para todos los docentes
ES	Profesor de apoyo, profesor de apoyo curricular (ambos tipos de profesores trabajan tanto en las aulas externas permanentes como en la aulas de transición).	NO, pero los profesores de los grupos de las clases de compensatoria (integrados principalmente por inmigrantes) reciben una formación inicial específica.	Para todos los docentes.
FR	Profesor de francés como segunda lengua o lengua extranjera (en las clases de iniciación o de acogida para los alumnos sin una escolarización previa).	NO, pero suele seleccionarse, prioritariamente, a profesores con una formación inicial en francés como segunda lengua (FLE).	Formación en francés como lengua extranjera (FLE).
IE	Profesor de apoyo lingüístico (en las clases ordinarias y en el sistema independiente).	<i>Integrate Ireland Language and Training (IILT)</i> creado en 1998 como parte de la formación continua. No obstante, también se enmarca dentro de ciertos cursos de formación inicial del profesorado a petición de la institución correspondiente.	
IT	Sólo el profesor de la clase.	NO	
CY	Profesor bilingüe (en algunos centros). Profesor de la clase con horario reducido. Alumnos bilingües de nacionalidad chipriota.	NO	Para todos los docentes.

	Persona responsable del apoyo (distinta al profesor de la clase)	Formación inicial específica	Formación continua obligatoria específica
LV	Sólo el profesor de la clase.	NO	Formación específica de los docentes en letón como segunda lengua.
LT	Profesor de apoyo (que trabaja junto con el profesor de la clase cuando los alumnos inmigrantes no comprenden la lengua de instrucción).	Cursos especiales en la formación inicial y continua del profesorado a partir de 2003.	
LU	Sólo el profesor de la clase.	NO, aunque en la formación inicial del profesorado y en el desarrollo profesional continuo de los docentes, los cursos sobre la gestión de las clases heterogéneas, la acogida de los alumnos recién llegados a Luxemburgo y la comunicación con los padres, de pedagogía diferencial, etc. son opcionales.	
HU	No existen medidas de apoyo para los alumnos inmigrantes.		
MT	No existen medidas de apoyo para los alumnos inmigrantes.		
NL	Profesor de apoyo.	Cursos especiales durante la formación inicial y continua del profesorado.	
AT	Profesor de apoyo. Profesor de origen inmigrante.	Opcional.	Opcional.
PL	Profesores con una formación permanente específica. Son designados por el director y, en la mayoría de los casos, se trata de profesores de lengua polaca.	NO	Formación específica para la enseñanza del polaco como lengua extranjera.
PT	Sólo el profesor de la clase.	NO	Un <i>Master</i> y actividades para los profesores de lengua que enseñan portugués como segunda lengua y como lengua extranjera.
SI	Un profesor con formación específica en las clases adicionales y ordinarias (si existen más de tres alumnos inmigrantes en la clase ordinaria).	Conocimiento de una o más lenguas maternas.	Organización de seminarios (antes de la acogida de alumnos inmigrantes) sobre los distintos aspectos de su cultura.
SK	Un profesor con formación específica (en centros para demandantes de asilo y en el "curso cero" en centros de primaria).	Formación inicial en pedagogía, metodología, psicología o trabajo social.	Formación lingüística específica.
FI	Una red de profesores de apoyo para temas relacionados con la educación de los menores inmigrantes.	Módulos de estudio específicos y cursos dentro de la formación inicial y continua del profesorado.	
SE	Profesor de apoyo.	Han estudiado sueco como segunda lengua o la lengua materna de los alumnos.	NO, aunque muchas universidades en Suecia ofrecen a los profesores cursos adicionales de sueco como segunda lengua o dirigidos a la enseñanza de alumnos bilingües.
UK-ENG/ WLS/NIR	Profesor de apoyo. Ayudante de aula (Bilingüe). <i>Mentor</i> .	NO	Las medidas varían.
UK-SCT	Personal de apoyo bilingüe.	NO	NO
IS	Un profesor itinerante en Reykjavik.	NO	
LI	(:)		



	<b>Persona responsable del apoyo (distinta al profesor de la clase)</b>	<b>Formación inicial específica</b>	<b>Formación continua obligatoria específica</b>
<b>NO</b>	<p>Por lo general, el profesor habitual es el responsable.</p> <p>Nivel de pre-primaria: pueden existir ayudantes bilingües, personal pedagógico, otras personas, etc., según las necesidades de cada municipio.</p>	<p>Toda formación básica del profesorado ha de desarrollar competencias dirigidas al trabajo con menores inmigrantes. Además, los docentes pueden especializarse en esta área a través de programas de formación de duración variable. Para los profesores de lengua materna existen otros requisitos e itinerarios durante su formación.</p> <p>Nivel de pre-primaria: no existe una formación obligatoria para los ayudantes bilingües. Las administraciones locales pueden organizar cursos de formación, al igual que las universidades y otros centros de formación estatales.</p>	<p>NO, excepto la formación para profesores de lengua materna.</p>
<b>BG</b>	No existen medidas de apoyo para los alumnos inmigrantes.		
<b>RO</b>	Profesor de lengua.	Formación específica durante la formación inicial y continua.	

Fuente: Eurydice

## Capítulo 2: Tendencias demográficas

Gráfico 2.1:	Porcentaje de inmigración anual con respecto a la población total entre 1985 y 2001	19
Gráfico 2.2A:	Porcentaje de población extranjera procedente de la UE-15 y porcentaje de población extranjera no perteneciente a la UE-15, en relación con la población total. Datos a 1 de enero de 2002	21
Gráfico 2.2B:	Porcentaje de población extranjera, incluidos nacionales de países no pertenecientes a la UE-15, en relación con la población total, por continente de origen. Datos a 1 de enero de 2002	22
Gráfico 2.3 :	Número de solicitudes de asilo por país, 1997-2002	23
Gráfico 2.4:	<i>Número de solicitudes de asilo por cada 1000 habitantes (ratio de asilo). Año 2002</i>	24
Gráfico 2.5:	Porcentaje de nacionales extranjeros menores de 15 años en la población total menor de 15 años. Datos a 1 de enero de 2001	25
Gráfico 2.6:	Porcentaje de alumnado inmigrante de 15 años (con padres nacidos en el extranjero) y alumnado nativo de 15 años (con uno o ambos padres nacidos en el propio país), con respecto al total de la población escolar de 15 años. Año 2000	26
Gráfico 2.7:	Porcentaje de alumnado inmigrante y nativo de 15 años según la localización de los centros a los que asiste. Año 2000	28
Gráfico 2.8:	Porcentaje de alumnado de 15 años en centros donde el 10% o el 40% de los alumnos de esa edad son inmigrantes. Año 2000	29
Gráfico 2.9:	Porcentaje de alumnado inmigrante de 15 años (con padres nacidos en el extranjero) y porcentaje de alumnos de la misma edad que en su hogar hablan una lengua distinta a la de instrucción, que no es una de las lenguas nacionales del país (oficiales o no). Año 2000	30

## Capítulo 4: Medidas para la integración escolar de los menores inmigrantes

Gráfico 4.1:	Principales medidas de información y orientación escolar para inmigrantes. Educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04	37
Gráfico 4.2:	<i>Tipos de evaluación de las adquisiciones educativas previas. Enseñanza obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04</i>	41
Gráfico 4.3:	Modalidades de ayuda a los menores inmigrantes en los sistemas educativos de los países de acogida. Educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04	42
Gráfico 4.4:	Tipos de apoyo ofrecido a los menores inmigrantes. Educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04	46
Gráfico 4.5:	Fechas de introducción de las principales legislaciones en vigor sobre las medidas de apoyo a los menores inmigrantes. Enseñanza pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04	48



## Capítulo 5: Reconocimiento de la cultura inmigrante en el ámbito escolar

- Gráfico 5.1: Organización del apoyo a la enseñanza de la lengua materna en los países de acogida. Curso escolar 2003/04 53
- Gráfico 5.2: Prácticas oficiales o habituales respecto a la adaptación de la vida escolar diaria. Curso escolar 2003/04 56

## Capítulo 6: El enfoque intercultural en los centros educativos

- Gráfico 6.1: Objetivos del enfoque intercultural según los currículos y documentos oficiales sobre educación. Educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04 58
- Gráfico 6.2: Posición del enfoque intercultural en los currículos o documentos oficiales fijados por la administración central o superior para la enseñanza obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04 60
- Gráfico 6.3: Contenido de las competencias para la educación intercultural, definidas a escala central o superior, para la formación inicial del profesorado de educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04 63

## Conclusiones

- Gráfico 1: Medidas de apoyo lingüístico para los menores inmigrantes en educación pre-primaria y obligatoria a tiempo completo. Curso escolar 2003/04 69

### DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

Consejo de Europa. Convenio Europeo relativo al Estatuto del Trabajador Migrante. Estrasburgo, 24.XI.1977. *Serie de Tratados Europeos* n° 93.

Disponible en : <[http://www.coe.int/T/E/Social\\_Cohesion/migration/Documentation/Legal\\_texts/093%20-%20Espagnol.pdf](http://www.coe.int/T/E/Social_Cohesion/migration/Documentation/Legal_texts/093%20-%20Espagnol.pdf)>

Consejo de Europa. Asamblea Parlamentaria. *Recommendation 1093 (1989) on the education of migrants' children*.

Disponible en: <<http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta89/erec1093.htm>>

Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, n° L199, 06-08-77, p. 32-33.

Directiva 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas, independientemente de su origen racial o étnico. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, n° L180, 19-07-00, p. 22-26.

Disponible en: <[http://europa.eu.int/eur-lex/es/archive/2000/l\\_18020000719es.html](http://europa.eu.int/eur-lex/es/archive/2000/l_18020000719es.html)>

Directiva 2003/9/CE del Consejo, de 27 de enero de 2003, por la que se aprueban normas mínimas para la acogida de los solicitantes de asilo en los Estados miembros *Diario Oficial de la Unión Europea* n° L 031 de 06/02/2003 p. 0018 - 0025

Disponible en: <[http://europa.eu.int/eur-lex/es/archive/2003/l\\_03120030206es.html](http://europa.eu.int/eur-lex/es/archive/2003/l_03120030206es.html)>

Directiva 2003/109/CE del Consejo, de 25 de noviembre de 2003, relativa al estatuto de los nacionales de terceros países residentes de larga duración. *Diario Oficial de la Unión Europea*, n° L16, 23-01-04, p. 44-53.

Disponible en: <[http://europa.eu.int/eur-lex/es/archive/2004/l\\_01620040123es.html](http://europa.eu.int/eur-lex/es/archive/2004/l_01620040123es.html)>

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. *Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares*. Adoptada por la Asamblea General en su Resolución 45/158, de 18 de diciembre de 1990.

Disponible en: <<http://www.ohchr.org/spanish/law/cmw.htm>>



## PUBLICACIONES

### General

Comisión Europea. Eurostat. European social statistics. Migration. (*Collection: Detailed tables – theme 3: Population and social conditions*). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002. – 73 p.

Comisión Europea. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre inmigración, integración y empleo, COM (2003) 336 final. Bruselas: Comisión Europea, 2003. – 58 p.

Disponible en: <[http://europa.eu.int/eur-lex/es/com/cnc/2003/com2003\\_0336es01.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/es/com/cnc/2003/com2003_0336es01.pdf)>

Comisión Europea. Dirección General de Investigación. Departamento de Información y Comunicación. *Migration and Social Integration of Migrants*. Valorisation of research on migration and immigration funded under 4th and 5th European Framework Programmes of Research. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2003. – 78 p.

Disponible en: <[http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/socio\\_economic\\_research/docs/migration\\_report\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/employment_social/socio_economic_research/docs/migration_report_en.pdf)>

Consejo de Europa. Foreigners' integration and participation in European cities. Proceedings. Stuttgart (Alemania), 15 y 16 de septiembre de 2003. *Studies and texts n° 90*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2003. – 125 p.

Consejo de Europa; Bourquin, J-F. *Violence, conflict and intercultural dialogue*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2003. – 85 p.

Flux migratoires, immigration, altérité. Débats politiques et réponses européennes. Dossier. *La revue internationale et stratégique, n° 50*. Paris: Presses universitaires de France, 2003. – 207 p.

Fundación europea para la mejora de las condiciones de vida y de trabajo; Krieger H. *Migration trends in an enlarged Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004. – 94 p.

Disponible en: <<http://www.eurofound.eu.int/publications/files/EF03109EN.pdf>>

Gohard-Radenkovic, A.; Mujawamariya, D; Perez, S. Intégration des "minorités" et nouveaux espaces interculturels. *Collection transversale. Langues, sociétés, cultures et apprentissages*. Bruselas: Peter Lang, 2003. – 294 p.

OCDE. *Trends in International Migration: SOPEMI*. París: OCDE, 2003. – 338 p.

Oficina Internacional del Trabajo (OIT). *Migration Survey 2003: Country summaries 2004*. Ginebra: OIT, 2004. – 435 p.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). World Migration 2003. Managing Migration. Challenges and Responses for People on the Move. Volume 2 – *IOM World Migration Report Series*. Ginebra: OIM, 2003. – 396 p.

University Research Institute of Urban Environment and Human Resources (UEHR); Mediterranean Migration Observatory; Baldwin-Edwards M. Immigration and the Welfare State: a European Challenge to American Mythology. *UEHR Working Paper. (MMO) Series. MMO Working Paper No. 4.* Atenas: Universidad de Panteion, 2002. - 23 p.

Disponible en: <[http://www.mmo.gr/pdf/publications/mmo\\_working\\_papers/MMO\\_WP4.pdf](http://www.mmo.gr/pdf/publications/mmo_working_papers/MMO_WP4.pdf)>

Withol de Weden, C. *L'Europe des migrations. Le point sur... l'intégralité et la citoyenneté.* París: La Documentation française, 2002. - 87 p.

## Sistemas educativos

Censis - Fondazione Centro Studi Investimenti Sociali. *Child Immigration Project.* Proyecto financiado dentro del programa TSER. Bruselas: DG de Investigación, 2001. - 125 p.

Disponible en: <[http://improvingser.sti.jrc.it/default/page.gx?\\_app.page=entity.html&\\_app.action=entity&\\_entity.object=TSER----0000000000000A8E&\\_entity.name=Report.doc](http://improvingser.sti.jrc.it/default/page.gx?_app.page=entity.html&_app.action=entity&_entity.object=TSER----0000000000000A8E&_entity.name=Report.doc)>

Consejo de Europa; Leclercq, J-M. *Facets of interculturality in education. Project on 'Responses to violence in everyday life in a democratic society.'* Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2003. - 82 p.

Consejo de Europa; Byram, M. et al. *Intercultural Competence.* Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2003. - 146 p.

Consejo de Europa. Centro Europeo de Lenguas Modernas; Huber-Kriegler, M. et al. *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook.* Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2003. - 106 p.

Consortio de Instituciones para el Desarrollo y la Investigación en Educación en Europa (CIDREE). *A Europe of differences. Educational responses for interculturalism.* Enschede: CIDREE, 2002. - 285 p.

INRP. Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe. *Revue française de pédagogie*, n° 144, 2003. París: INRP, 2003. - 153 p.

Instituto de la UNESCO para la Educación (IEU). *Migrant education.* Serie de 29 folletos sobre los talleres celebrados en la 5ª Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación de la UNESCO, 1999. - 13 p.

Disponible en: <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/8b.pdf>>

*Labour Demand, Education, and the Dynamics of Social Exclusion.* Informe final. Proyecto financiado dentro del Programa TSER. Bruselas: DG de Investigación, 2001. - 46 p.

Disponible en: <<http://www.pjb.co.uk/npl/bp38.htm>>

Leeman, Y.; Ledoux, G. Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, Vol. 14, n°3, 2003, p. 281-283.

OCDE. *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages.* París: OCDE, 2004. - 168 p.

Universidad de Joensuu. Karelian Institute. *Immigration as a Challenge for Settlement Policies and Education: Evaluation Studies for Cross-Cultural Teacher Training (ECT).* Proyecto financiado dentro del Programa TSER. Joensuu: Universidad de Joensuu, 2003.



## DIRECCIONES DE INTERNET

Comisión Europea. Dirección General de Justicia e Interior

<[http://www.europa.eu.int/pol/justice/index\\_es.htm](http://www.europa.eu.int/pol/justice/index_es.htm)>

Consejo de Europa. Dirección General de Educación, Cultura y Patrimonio, Juventud y Deporte

<[http://www.coe.int/T/ES/Com/About\\_Coe/default.asp?L=ES](http://www.coe.int/T/ES/Com/About_Coe/default.asp?L=ES)>

Oficina Internacional del Trabajo (OIT)

<<http://www.ilo.org/public/spanish/index.htm>>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Centro de Investigación e Innovación Educativas (CERI)

<[http://www.oecd.org/document/27/0,2340,en\\_2649\\_37455\\_2516571\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/document/27/0,2340,en_2649_37455_2516571_1_1_1_37455,00.html)>

Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO)

<[http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=15006&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15006&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>

Organización Internacional para las Migraciones (OIM)

<<http://www.iom.int/>>

## **RED EURYDICE**

### **A. UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE**

Avenue Louise 240  
B-1050 Bruselas  
(<http://www.eurydice.org>)

#### **Dirección editorial**

Arlette Delhaxhe

#### **Autoras**

Misia Coghlan, Isabelle De Coster, María Luisa García Mínguez,  
Arnaud Desurmont, Mette Eng

#### **Traducción**

Ana María Sánchez Carreño

#### **Revisión de la traducción**

Unidad Española de Eurydice  
Javier Alfaya Hurtado, Aurora Blanco Marcilla

#### **Diseño gráfico**

Patrice Brel

#### **Maquetación**

Patrice Brel, Fabian Colard

#### **Coordinación de la producción**

Gisèle De Lel

#### **Apoyo administrativo**

Helga Stammherr

#### **Bibliografía y documentación**

Colette Vanandruel



## B. UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

### BÄLGARIJA

Eurydice Unit  
Equivalence and Information Centre  
International Relations Department  
Ministry of Education and Science  
2A, Knjaz Dondukov Bld  
1000 Sofia  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

### BELGIQUE/BELGIË

Unité francophone d'Eurydice  
Ministère de la Communauté française  
Direction des Relations internationales  
Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002  
1080 Bruxelles  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

Vlaamse Eurydice-Eenheid  
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap  
Departement Onderwijs  
Afdeling Beleidscoördinatie  
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11  
Koning Albert II – laan 15  
1210 Brussel  
Contribución de la Unidad: Hilde Coucke (Unidad de Coordinación Política)

Agentur Eurydice  
Agentur für Europäische Bildungsprogramme  
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft  
Gospertstraße 1  
4700 Eupen  
Contribución de la Unidad: Leonhard Schifflers

### ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit  
Institute for Information on Education  
Senovážné nám. 26  
P.O. Boxč.1  
110 06 Praha 06  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta en colaboración con funcionarios del Ministerio

### DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark  
Institutionsstyrelsen  
Undervisningsministeriet  
Frederiksholms Kanal 21  
1220 København K  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

### DEUTSCHLAND

Eurydice  
EU-Bureau of the Federal Ministry of Education and Research  
Königswinterer Strasse 522-524  
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz  
Lennéstrasse 6  
53113 Bonn  
Contribución de la Unidad: Brigitte Lohmar

### EESTI

Eurydice Unit  
Estonian Ministry of Education and Research  
Tallinn Office  
11 Tõnismägi St.  
15192 Tallinn  
Contribución de la Unidad: Maie Soll (asesora)

### ELLÁDA

Eurydice Unit  
Ministry of National Education and Religious Affairs  
Direction CEE / Section C  
Mitropoleos 15  
10185 Athens  
Contribución de la Unidad: Antigoni Faragoulitaki, Anastassia Liapi; Athanasios Gotovos (experto externo)

### ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice  
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC) c/General Oráa 55  
28006 Madrid  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta de la Unidad Española y de las Comunidades Autónomas

### FRANCE

Unité d'Eurydice  
Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche  
Direction des affaires internationales et de la coopération  
Centre de ressources pour l'information internationale et l'accueil des personnalités étrangères  
Rue de Grenelle 110  
75357 Paris  
Contribución de la Unidad: Michel Favier

**IRELAND**

Eurydice Unit  
 Department of Education and Science  
 International Section  
 Marlborough Street  
 Dublin 1  
 Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

**ÍSLAND**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education, Science and Culture  
 Division of Evaluation and Supervision  
 Sölvholsgata 4  
 150 Reykjavík  
 Contribución de la Unidad: Nina Magnúsdóttir, profesora del nivel obligatorio de *Austurbæjarskóli* en Reykjavík y la Unidad Islandesa de Eurydice

**ITALIA**

Unità di Eurydice  
 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - c/o  
 INDIRE  
 Via Buonarroti 10  
 50122 Firenze  
 Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

**KYPROS**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Culture  
 Kimonos and Thoukydidou  
 1434 Nicosia  
 Contribución de la Unidad: Christos Theofilides (Director del Comité de Servicios Educativos)

**LATVIJA**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Science  
 Department of European Integration and Coordination of  
 International Assistance Programmes  
 Valnu 2  
 1050 Riga  
 Contribución de la Unidad: Zane Birzniece, Viktors Kravčenko; Sigita Židelūna (Departamento de Educación General, Ministerio de Educación y Ciencia)

**LIECHTENSTEIN**

Eurydice-Informationsstelle  
 Schulamt  
 Austrasse 79  
 9490 Vaduz  
 Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

**LIETUVA**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Science  
 A. Volano 2/7  
 2691 Vilnius  
 Contribución de la Unidad: Virginija Stumbriene (profesora, Departamento de Estudios Lituanos, Universidad de Vilnius); Danute Kolesnikova (funcionario superior, División de Educación Secundaria inferior y superior, Departamento de Educación General, Ministerio de Educación y Ciencia)

**LUXEMBOURG**

Unité d'Eurydice  
 Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la  
 Recherche (CEDIES)  
 Route d'Esch 211  
 1471 Luxembourg  
 Contribución de la Unidad: Christiane Tonnar (Ministerio de Educación) y la Unidad de Eurydice

**MAGYARORSZÁG**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education  
 Szalay u. 10-14  
 1054 Budapest  
 Contribución de la Unidad: András Forgács, Katalin Zoltán

**MALTA**

Education Officer (Statistics)  
 Eurydice Unit  
 Department of Planning and Development  
 Education Division  
 Floriana CMR 02  
 Contribución de la Unidad: Raymond Camilleri

**NEDERLAND**

Eurydice Nederland  
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen  
 Directie Internationaal Beleid  
 IPC 2300 / Kamer 10.086  
 Postbus 16375  
 2500 BJ Den Haag  
 Contribución de la Unidad: Kees Broekhof, Jo Kloprogge, Chiara Wooning (coordinación)

**NORGE**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Research  
 Department for Policy Analysis and International Affairs  
 Akersgaten 44  
 0032 Oslo  
 Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta



### **ÖSTERREICH**

Eurydice-Informationsstelle  
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur –  
Abt. I/6b  
Minoritenplatz 5  
1014 Wien  
Contribución de la Unidad: Mag. Elfie Fleck  
(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur)

### **POLSKA**

Eurydice Unit  
Foundation for the Development of the Education System  
Socrates Agency  
Mokotowska 43  
00-551 Warsaw  
Contribución de la Unidad: Magdalena Gorowska-Fells, en  
colaboración con los expertos del Ministerio de Educación  
Nacional y Deporte

### **PORTUGAL**

Unidade de Eurydice  
Ministério da Educação  
Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo  
(GIASE)  
Av. 24 de Julho 134  
1399-054 Lisboa  
Contribución de la Unidad: Luisa Maia, Gonçalo Becerra da  
Costa, Isabel Almeida

### **ROMÂNIA**

Eurydice Unit  
Socrates National Agency  
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor  
70626 Bucharest  
Contribución de la Unidad: Tinca Modrescu, Alexandru  
Modrescu

### **SLOVENIJA**

Eurydice Programme Supervisory Body  
Ministry of Education, Science and Sport  
Office for School Education of the Republic of Slovenia  
Trubarjeva 5  
1000 Ljubljana  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

### **SLOVENSKÁ REPUBLIKA**

Eurydice Unit  
Slovak Academic Association for International Cooperation  
Socrates National Agency  
Staré grunty 52  
842 44 Bratislava  
Contribución de la Unidad: Marta Ivanova (Unidad de  
Eurydice) en colaboración con el experto Jozef Maslen,  
Departamento de Trabajo Social, Facultad de Educación de la  
Universidad de Comenius en Bratislava

### **SUOMI/FINLAND**

Eurydice Finland  
National Board of Education  
Hakaniemenkatu 2  
00530 Helsinki  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

### **SVERIGE**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Science  
Drottninggatan 16  
10333 Stockholm  
Contribución de la Unidad: Bodil Bergman, Kerstin Lundman  
and Mai Beijer, Agencia Nacional Sueca para la Mejora Escolar

### **UNITED KINGDOM**

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland  
National Foundation for Educational Research (NFER)  
The Mere, Upton Park  
Slough, Berkshire SL1 2DQ  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

Eurydice Unit, Scotland  
The Scottish Executive Education Department (SEED)  
International Relations Unit  
Information, Analysis & Communication Division  
Area 1-B South / Mailpoint 25  
Victoria Quay  
Edinburgh EH6 6QQ  
Contribución de la Unidad: Jeff Maguire y colaboradores del  
Ministerio

---

### **Producción**

Impresión: Enschedé/Van Muysewinkel, Bruselas, Bélgica

La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa.

Eurydice

Bruselas: Eurydice

2004 - 100 p.

(Estudios Eurydice)

ISBN 84-369-3949-2

NIPO: 651-04-177-3

Descriptores: Hijo de trabajador migrante, Política para extranjeros, Inmigrante, Datos estadísticos, Derecho a la educación, Integración del alumno, Educación intercultural, Educación compensatoria, Evaluación, Prerrequisito, Inmersión cultural, Agrupamiento, Educación Primaria, Secundaria inferior, Formación del profesorado, Análisis comparado, Bulgaria, Rumanía, AELC, Unión Europea.



## **EURYDICE**, la red europea de información en educación

**EURYDICE** es la red institucional encargada de recopilar, actualizar y difundir información fiable y de carácter comparado sobre los diferentes sistemas y políticas educativas europeas. La Red se centra, sobre todo, en la manera en que se organiza y estructura la educación, en todos sus niveles, en Europa. Sus publicaciones se dividen, en términos generales, en descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparados sobre temas específicos e indicadores y estadísticas.

**EURYDICE** se dirige, principalmente, a los responsables de la política educativa, tanto en el ámbito nacional como en el regional y local, y para las instituciones de la Unión Europea. No obstante, sus publicaciones están al alcance de todos y se encuentran disponibles tanto en versión papel como en Internet.

La Red **EURYDICE**, creada en 1980 por la Comunidad Europea, está integrada por una Unidad Europea establecida por la Comisión Europea en Bruselas y por Unidades Nacionales creadas por los respectivos Ministerios de Educación de los países que participan en Sócrates, el programa comunitario en materia de educación. **EURYDICE** es una parte integrante de Sócrates desde 1995. La Red favorece la cooperación europea en educación por medio de los intercambios de información sobre los diversos sistemas y políticas, y de la elaboración de estudios sobre aspectos comunes en los sistemas educativos.

**EURYDICE** es una Red dinámica e interdependiente a cuyo trabajo contribuyen todas las Unidades. La Unidad Europea coordina la actividad de la Red, redacta y distribuye la mayoría de sus publicaciones y diseña y administra la base de datos y la página web de **EURYDICE**. Las Unidades Nacionales aportan, recopilan y contribuyen al proceso de elaboración de datos, asegurándose de que los resultados de la Red llegan a los grupos destinatarios dentro de sus respectivos países. En la mayoría de los casos, las Unidades dependen del Ministerio de Educación; sin embargo, en algunos países se encuentran en centros de recursos bibliográficos o en organismos dedicados a la investigación.

### **DIRECCIONES EN INTERNET:**

Unidad Europea: <http://www.eurydice.org>

Unidad Española: <http://www.mec.es/cide/eurydice/index.htm>