



Páginas: 355-366
Recibido: 2023-01-31
Revisado: 2023-02-15
Aceptado: 2023-07-11
Preprint: 2023-07-31
Publicación Final: 2023-09-01

www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index

DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23083>

Políticas contra el abandono escolar de la infancia inmigrante: un estudio comparado

Policies against early school leaving of immigrant children: a comparative study



Adrián Neubauer

Universidad a Distancia de Madrid (España)

Resumen

Las elevadas tasas de abandono escolar son un fenómeno recurrente en la Unión Europea que afecta, principalmente, a los estudiantes de origen migrante. Como consecuencia de esta situación, se ahonda en las desigualdades estructurales de los colectivos migrantes en los Estados miembros de la Unión Europea. Por ese motivo, el objetivo de este artículo es conocer cómo desarrollan las políticas europeas contra el abandono escolar temprano países como Alemania, España, Italia y Suecia. Para ello, se ha seguido el método propio de la Educación Comparada y se ha desarrollado un estudio de carácter estático. El diseño del árbol de dimensiones y parámetros se ha fundamentado en la reciente política europea contra el abandono escolar temprano emitida por la Unión Europea en el año 2022, donde diferencia entre medidas de prevención, de intervención y otras combinadas. Los resultados reflejan que los cuatro países ponen a disposición de este alumnado un amplio abanico de apoyos para favorecer su educación, entre las que destacan los programas lingüísticos y la formación del profesorado. De tal modo, es posible concluir que los apoyos ofrecidos por estos países se centran en la dimensión curricular en detrimento de la emocional. Además, en términos generales, se observa una convergencia entre las políticas europeas y su implementación a nivel nacional, aunque estas precisan un enfoque más global e interseccional.

Abstract

The high early school leaving rates are a recurrent phenomenon in the European Union. It affects more intensively to students with a migrant background. Because of this situation, the structural inequalities of migrant population in the Member States of the European Union are exacerbated. For this reason, the aim of this article is to identify how Germany, Spain, Italy and Sweden develop European policies against early school leaving. To this end, this static study was carried out based on Comparative Education methodology. In consequence, a tree of dimensions and parameters was designed based on the policy against early school leaving issued by the European Union in 2022. This policy identifies three kind of measures: prevention, intervention and combined. The results show that the four countries provide a wide range of support to prevent early school leaving of immigrant students. Most of the supports are focus on language programmes and teacher training. Thus, it is possible to conclude that the support offered by these countries is focused on the curricular dimension, while the emotional one is less represented. Moreover, in general terms, there is a convergence between European policies and their implementation at national level, but they require a more comprehensive and intersectional approach.

Palabras clave / Keywords

Abandono escolar; política educacional; migración; derecho a la educación; orientación pedagógica; ayuda educativa; derechos del niño; educación comparada.

Dropping out; educational policy; migrant; right to education; educational guidance; educational assistance; rights of the child; comparative education.

1. Introducción

Uno de los principales desafíos que afrontan los sistemas educativos a nivel global es reducir el abandono escolar temprano, que alude al fenómeno por el que algunos estudiantes no completan la educación obligatoria y, por ende, no obtienen el certificado académico, habitualmente el correspondiente a la educación secundaria (CINE 2) (Parveva et al., 2022). Este reto afecta a los Estados miembros de la Unión Europea (UE) donde, a pesar de haber mejorado sus cifras susceptiblemente en los últimos diez años, todavía el 9,7% de los jóvenes entre los 18 y los 24 años de la UE ha abandonado el sistema educativo de forma prematura (Eurostat, 2022a). Esto es más acentuado en el caso de los hombres (11,4%), puesto que sus cifras son más elevadas que en el caso de las mujeres (7,9%). Sin embargo, estas cifras son más acentuadas en la situación de la población inmigrante. Concretamente, uno de cada cuatro jóvenes migrantes entre los 18 y los 24 años afirma haber abandonado el sistema educativo de forma prematura. Además, los hombres (29,2%) son más propensos a padecer abandono escolar que las mujeres (20,5%), al menos en el seno de la UE.

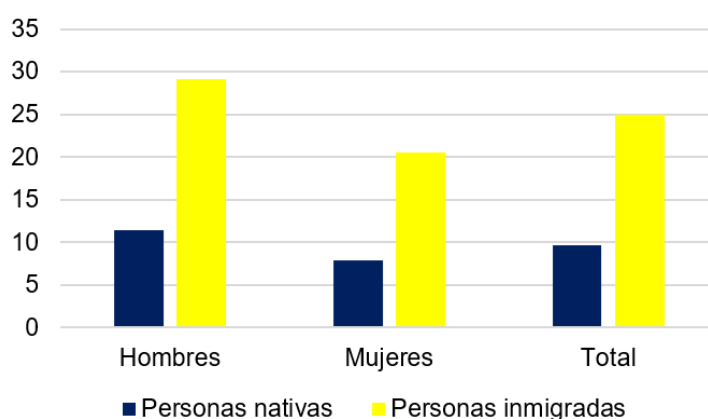


Figura 1. Porcentaje de abandono escolar temprano en la Unión Europea

Analizando este fenómeno desde una perspectiva nacional, los países que presentan unas cifras más negativas en la UE son: Italia (32,5%), Alemania (30,7%) y Chipre (28%). Ligeramente por encima de la media se sitúan: España (25,1%) y Suecia (25,5%). De hecho, en Italia y en Suecia la diferencia entre los hombres y las mujeres es de 10 puntos, siendo mayor en el caso de los primeros. A pesar de que las chicas pueden ver condicionada su trayectoria académica por embarazo durante su adolescencia (Shahidul y Zehadul, 2015), también tienden a mostrar un mayor interés en los estudios y les dedican más tiempo que los chicos (Valle et al., 2015). Por lo tanto, suelen mostrar un rendimiento académico mayor. Unas cifras similares a las anteriores ofrecen Malta (24,4%) y Austria (22,6%); mientras que los países que presentan unos mejores datos en toda la UE son: Francia (14,3%), Luxemburgo (13,9%), Dinamarca (12,1) y Países Bajos (11,6%) (Eurostat, 2022b).

Sin embargo, estas tasas históricamente han sido recurrentes en los países europeos (Martínez-Usarralde et al., 2017). Los motivos por los que esto tiene lugar son variados. Uno de ellos es el choque cultural que afrontan los menores migrantes al incorporarse al sistema educativo del país de acogida (Bueno y Mestre, 2006), pero también por los gastos ocasionados por dicha escolarización (Santos et al., 2016), ya sean directos o indirectos. Otro detonante de su abandono escolar temprano son las experiencias negativas que viven en la escuela, donde son más propensos a sufrir acoso escolar que los estudiantes nativos (Graham et al., 2016). Habitualmente, este tipo de conductas están arraigadas en los prejuicios sociales hacia los colectivos migrantes, que son percibidos como “extraños” (Izaola y Zubero, 2015). Precisamente por ello, Martínez-Usarralde et al. (2017) insisten en la necesidad de asegurar su disfrute durante su escolarización, quizás a través del deporte, puesto que ha demostrado tener un efecto positivo en su integración (Graham et al., 2016).

No obstante, diferentes investigaciones concluyeron que la principal barrera que afrontan estos chicos es el desconocimiento de la lengua de instrucción. Este hecho produce un efecto dominó que desemboca, inevitablemente, en un bajo rendimiento en gran parte de las asignaturas curriculares (Etxeberria y Elosegui, 2010). De hecho, distintos autores alertan de que los programas de formación lingüística destinados a esta

población son insuficientes, al igual que la formación del profesorado para responder eficazmente a este desafío (Pilia, 2013; Bini, 2017). De hecho, su menor rendimiento escolar persiste a lo largo de las diferentes generaciones (Neubauer, 2019). Como resultado, sus tasas de repetición son mayores que las de la población nativa, lo que, a su vez, aumenta el riesgo de padecer abandono escolar temprano (Greco y Goenechea, 2018).

Desde una perspectiva organizativa, las estructuras de los sistemas educativos también influyen significativamente en esta cuestión. Koehler y Schneider (2019) refieren que los sistemas comprensivos facilitan la continuidad de los estudiantes. Esto puede deberse a que la transición entre las etapas educativas es uno de los puntos críticos, por lo que la diversificación precoz de los planes de estudio impacta negativamente en las tasas de abandono escolar (van de Werfhorst, 2019). A su vez, aquellos países que cuentan con una Formación Profesional Dual, como es el caso de Alemania, Austria o Dinamarca, ofrecen una incorporación más armónica al mercado laboral (O'Reilly et al., 2015); lo que favorece la continuidad del alumnado inmigrante en el sistema educativo. También, otra etapa sensible es la educación secundaria (CINE 2). Por ese motivo, en los Países Bajos se han implementado medidas de apoyo específicas para este alumnado como la mentoría entre iguales y, también, programas para favorecer la participación de sus familias (Greco y Goenechea, 2018). Sin embargo, es conveniente señalar que las diferencias entre la teoría y la práctica de las políticas socioeducativas han sido ampliamente manifestadas en otras investigaciones (Malusà, 2017; Mazzei, 2018).

Frente a este panorama, desde la UE se han impulsado diferentes políticas destinadas a mejorar el derecho a la educación de la infancia inmigrante, siendo uno de sus documentos centrales la "Directiva del Consejo de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes" (DO, L199/32, 1977), pues supone la primera política vinculante en esta materia.

De forma más específica, en las "Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre la educación de los niños procedentes de la migración" (DO, C301/5, 2009) se reconoció que el menor desempeño académico de estos menores desemboca en unos elevados porcentajes de abandono escolar temprano. Por ello, dos años después se desarrolló la "Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro" (DO, C191/1, 2011), destinada a los grupos más vulnerables incluida, por lo tanto, la población inmigrante. En dicha normativa se proponen cinco políticas para prevenir y combatir el abandono escolar temprano:

1. Las políticas para identificar los factores principales y de seguimiento: destinadas a obtener tanta información sea posible sobre los factores que acentúan este fenómeno.
2. Las políticas de prevención: persiguen desarrollar el máximo potencial del alumnado desde edades tempranas para facilitar su integración sociolaboral. Entre ellas destacan asegurar una educación temprana de calidad, promover políticas contra la segregación y ensalzar el valor de la diversidad lingüística.
3. Las políticas de intervención colectiva: desde un enfoque multinivel, estas políticas tratan de mejorar la calidad educativa mediante la participación familiar, el acceso a las actividades extraescolares, la formación del profesorado y los sistemas de detección precoz de abandono escolar.
4. Las políticas de intervención individual: estas tratan de responder a las necesidades particulares de cada estudiante a nivel social, emocional y curricular. Para ello, se ponen a su disposición tutorías, apoyos curriculares y becas económicas.
5. Las políticas compensatorias: en último lugar, estas van destinadas al alumnado que haya abandonado el sistema educativo. Su principal objetivo es facilitar su vuelta a la educación formal mediante una enseñanza adaptada y flexible.

Sin embargo, recientemente la UE ha elaborado una nueva recomendación sobre esta cuestión, que ha actualizado la del año 2011. De este modo, la "Recomendación del Consejo de 28 de noviembre de 2022 sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro" (DO, C469/1, 2022), reduce a tres el tipo de medidas en este ámbito: las de prevención, las de intervención y las combinadas de intervención o compensación. Todas ellas son desarrolladas en detalle en el "marco estratégico para el éxito escolar" que plantea (DO, C469/1, 2022, p. 9). Un aspecto novedoso de esta recomendación es que propone medidas efectivas para diferentes actores:

- Las administraciones públicas: quienes deben garantizar unos sistemas de recogida de datos y de supervisión rigurosos.
- Los equipos directivos, el profesorado y el personal de administración y servicios de los centros escolares: a quien se les atribuye una responsabilidad esencial en el correcto desarrollo de este marco.
- Los estudiantes: que son los destinatarios de estas medidas.

2. Metodología

Esta investigación se desarrolla siguiendo el método propio de la Educación Comparada, que asienta sus raíces en la obra de Jullien de Paris (Holmes, 1981; Naya, 2017). Desde entonces, esta metodología ha variado notablemente con el paso del tiempo. Tanto es así, que Caballero et al. (2016) diferencian en la misma distintas fases, las cuales comprenden desde la etapa precientífica (hasta el siglo XVIII) hasta la postmoderna, que es la vigente en el siglo XXI.

En este tiempo se han realizado numerosas aportaciones que han tratado de sistematizar el método de la Educación Comparada, como ha sido el caso de Pacheco (2021). Sin embargo, este estudio se ha desarrollado tomando como referencia la propuesta por Caballero et al. (2016), la cual ha sido empleada anteriormente por otras investigaciones (Llorent-Vaquero y Pons, 2022). Así, estos autores identifican dos grandes momentos: (1) la definición del diseño metodológico y (2) el desarrollo de la investigación (Caballero et al., 2016). A continuación, se seguirán estas fases establecidas. Primeramente, se abordará la fase del diseño metodológico, mientras que la fase del desarrollo del estudio (concretamente las subfases de yuxtaposición y de comparación) se llevará a cabo en los resultados.

2.1. Selección y definición del problema

La primera labor del comparatista es definir el problema (Caballero et al., 2016), que en este caso es el abandono escolar temprano. Además, se deben de justificar las razones por las que dicho problema es relevante socialmente. A este respecto, y tomando como referencia el marco teórico anteriormente expuesto, cabe decir que: (1) el alumnado inmigrante padece unas tasas de abandono escolar más elevadas que la población nativa en la UE y, (2) es un deber de los Estados garantizar la equidad socioeducativa de todo el alumnado (Martínez-Usarralde et al., 2017); por ello, se torna imprescindible paliar este problema. Así, el objetivo del presente artículo es conocer cómo se desarrollan las políticas europeas contra el abandono escolar temprano en cuatro países: Alemania, España, Italia y Suecia.

2.2. Formulación de los presupuestos de partida

Una vez definido el problema de investigación, es oportuno poner de manifiesto los presupuestos de partida del estudio, que son dos:

- Presupuesto de partida 1. Los apoyos ofrecidos al alumnado inmigrante se centran en la dimensión curricular en detrimento de la psicológica y la social.
- Presupuesto de partida 2. Las políticas nacionales de estos cuatro países convergen con las políticas educativas europeas contra el abandono escolar temprano.

2.3. Elección de la unidad de análisis

En último lugar, es oportuno seleccionar la unidad de análisis. Los países ámbito de comparación de esta investigación, tal y como se viene exponiendo, son: Alemania, España, Italia y Suecia. Los motivos por los que han sido seleccionados estos países son los siguientes:

- Alemania y Suecia fueron los países que más solicitudes de asilo recibieron durante la crisis de refugiados de 2015 en la UE. Sumado a ellos, Italia también fue uno de los principales receptores de solicitudes por parte de menores extranjeros no acompañados.
- España e Italia son dos de los puntos de entrada más importantes al continente europeo debido a su proximidad geográfica con África.
- Los cuatro países seleccionados permiten comparar tanto en el norte como en el sur de la UE la cuestión del abandono temprano.

En cuanto a la temporalización del estudio, es preciso señalar que es de carácter estático (Egido y Martínez-Usarralde, 2019). Dicho esto, el árbol de dimensiones se elaboró tomando como referencia la

“Recomendación del Consejo de 28 de noviembre de 2022 sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro” (DO, C469/1, 2022). De este modo, los tipos de políticas expuestas han sido adoptados como parámetros, mientras que sus propuestas más específicas se han considerado indicadores. El resultado de tal proceso ha sido el siguiente árbol de dimensiones:

Tabla 1
Árbol de dimensiones, parámetros e indicadores

Dimensión	Parámetros	Indicadores	
Abandono escolar temprano	Políticas de prevención	Factores de riesgo	Dificultades de aprendizaje; evaluación de conocimientos lingüísticos; evaluación psicológica.
		Sistema de acogida y competencias lingüísticas Pedagogías inclusivas Profesorado	Apoyos; organización flexible; programas lingüísticos. Formación inicial; formación permanente; incentivos; bienestar docente; apoyos; evaluación formativa.
	Políticas de intervención	Apoyos institucionales Apoyos individualizados Trabajo en red Enfoques integrales Diversidad docente Ayudas socioeconómicas	
	Políticas combinadas de intervención o compensación	Actividades extracurriculares y/o extraescolares Apoyo psicológico Orientación educativa y profesional	

3. Resultados

3.1. Medidas de prevención

Una de las primeras decisiones que debe adoptar un sistema educativo al recibir a un estudiante de nueva incorporación es considerar si le realiza una evaluación inicial. Los cuatro países llevan a cabo una evaluación a este alumnado. En dicha evaluación inicial, España y Suecia llevan a cabo una evaluación inicial global, que atiende tanto a lo académico como a lo socioemocional. Sin embargo, el único país donde es obligatoria esta evaluación inicial es en Suecia (Eurydice, 2019). Tanto es así, que el Estado pone a disposición de los centros educativos un conjunto de recursos para llevar a cabo dicha evaluación en los siguientes ámbitos: (1) conocimientos lingüísticos, (2) destrezas en lectoescritura y aritmética básica, (3) conocimientos curriculares sobre otras asignaturas y (4) alteraciones psicológicas. Mientras tanto, Alemania e Italia enfatizan en sus competencias lingüísticas. En el caso de Italia, los centros educativos disponen de un marco de referencia a nivel nacional para evaluar los resultados del alumnado en dichas pruebas.

Como parte de los sistemas de acogida para el alumnado de nueva incorporación, se ofrecen una serie de apoyos educativos. En líneas generales, en Alemania, España e Italia el niño ha de pasar el mayor tiempo posible con sus nuevos compañeros, aunque pueden recibir algunas clases separados, si se estima conveniente. Habitualmente, estas clases tienen una ratio reducida, lo que permite ofrecer una serie de apoyos individuales y colectivos (Alemania, España y Suecia). Uno de los principales objetivos de estas clases es enseñar la lengua de instrucción. Por ese motivo, Alemania, España y Suecia destinan una parte considerable de estas clases a ello. Sin embargo, en el país nórdico se enseñan otros contenidos aparte de la lengua de instrucción.

Contenidos	Alemania	España	Italia	Suecia
Lengua de instrucción	■	■	▨	■
Matemáticas			▨	■
Idioma(s) extranjero(s)			▨	■
Ciencias naturales			▨	■
Ciencias sociales			▨	■
Educación física			▨	■
Arte			▨	■
Informática y/o tecnología			▨	■
Educación intercultural			▨	■
Religión, ética y/o educación en valores			▨	■
Lengua(s) familiar(es)			▨	■

▨ Responsabilidad de las autoridades locales/centros

Figura 2. Contenidos desarrollados durante las clases separadas de apoyo

No obstante, es preciso añadir que estas clases separadas no pueden extenderse de forma indefinida ni en Alemania ni en España. Dado que ambos tienen delegadas parte de las competencias educativas a los Länder y a las Comunidades Autónomas respectivamente, el periodo máximo para recibir estos apoyos puede variar a lo largo del territorio nacional. Así, en Alemania un estudiante puede recibir todas las clases separado de sus compañeros durante un máximo de seis meses a dos años, en función del Länder. Por el contrario, ni Italia ni Suecia cuentan con una normativa a nivel nacional que regule este tipo de apoyos, pero sí para recibir algunas clases separados de sus compañeros. En este caso, en Italia pueden extenderse entre 16 y 24 semanas, mientras que en Suecia pueden hacerlo hasta un máximo de dos años.

Centrándonos en los apoyos destinados al aprendizaje de la lengua de instrucción, es pertinente señalar que, en los cuatro países, estos se ponen a disposición del alumnado inmigrante durante el horario lectivo. Además, Alemania y España también ofrecen estos apoyos fuera de él. En línea con lo anterior, en Alemania e Italia existe la pauta generalizada de que el profesorado ha de adaptar su metodología a las necesidades particulares de sus estudiantes. Para ello, deben poner a su disposición una serie de materiales adaptados que permitan facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que sucede en España.

Dicho esto, una de las principales medidas preventivas es la formación del profesorado. En el caso de Alemania, España e Italia, esta es orientada por el marco de competencias docentes regulado a nivel nacional, mientras que en Suecia no se incluyen estas en su marco docente (Eurydice, 2019). En dicho marco se establecen algunas cuestiones que deben de abordarse durante la formación inicial con relación a la infancia inmigrante. Una de ellas es la necesidad de identificar y de actuar contra la discriminación por motivos culturales, lingüísticos y/o raciales, entre otros, tal y como regulan Alemania y España en sus marcos docentes. Los tres países abogan por brindar al profesorado las competencias necesarias en tres elementos fundamentales:

1. Trabajar en contextos interculturales.
2. Favorecer la integración de los estudiantes inmigrantes.
3. Enseñar, de forma efectiva, a través de la lengua de instrucción para estudiantes que no es su lengua nativa.

Por último, España e Italia persiguen en sus planes de formación inicial que el cuerpo docente sea capaz de abordar un enfoque integral durante su desempeño profesional.

En cuanto a la formación permanente, es preciso señalar que todos los países ofrecen cursos de formación continua al profesorado, incluso en el horario laboral (Eurydice, 2018). De hecho, se otorgan una serie de bonificaciones a los docentes que realicen estos cursos de formación continua en Alemania, España e Italia. Sin embargo, es conveniente apuntar que estas formaciones son de carácter voluntario en los cuatro países. Las temáticas abordadas son múltiples, pero todos coinciden en la importancia de fortalecer la enseñanza en entornos interculturales. Sin embargo, en la siguiente figura se puede observar cómo la formación continua en Alemania y en España abarca más cuestiones que en Italia y en Suecia:

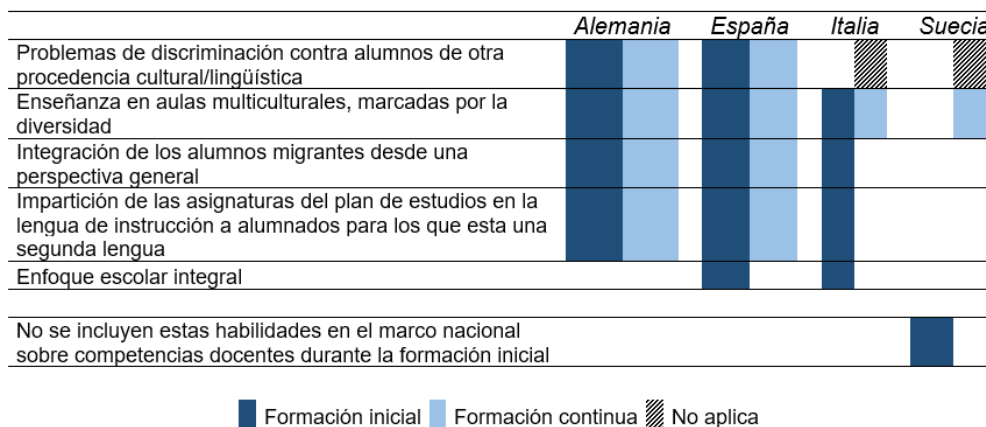


Figura 3. Ámbitos abordados durante la formación inicial y continua del profesorado con relación al alumnado inmigrante

Un caso divergente es el de Italia, puesto que es el único de los cuatro países donde se ofrecen incentivos económicos al profesorado que desempeñe su labor en centros educativos con un alto porcentaje de alumnado inmigrante.

Además, otro aspecto esencial es el bienestar del profesorado en estos países. De ellos, únicamente Alemania decidió no participar en la encuesta TALIS del año 2018. Los tres restantes manifestaron un nivel de estrés por parte del cuerpo docente inferior a la media de la UE (46,8%), aunque Suecia (45,4%) mostró unos niveles similares (Eurydice, 2021). Mientras tanto, Italia y España expresaron unos porcentajes inferiores, donde uno de cada tres docentes afirmaba sentir “bastante” o “mucho” estrés en su trabajo. Las principales causas de este son el excesivo trabajo administrativo (53,2%) y la necesidad de calificar demasiados trabajos (48,6%). Asimismo, el 35,3% considera que un factor estresante es adecuar las clases a las necesidades particulares de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Eurydice, 2021), como pudiera ser el caso del alumnado inmigrante que desconoce la lengua de instrucción.

Para paliar esta situación, Alemania, España y Suecia ponen a disposición del alumnado una serie de páginas web y de centros de recursos que orienten su acción pedagógica con este alumnado. Sin embargo, Italia es partidaria de establecer redes de profesorado para intercambiar información y experiencias sobre esta materia. En el caso de los equipos directivos, también hay diferentes redes de apoyo tanto en Italia como en Suecia. A su vez, estos países, junto a España, les ofrecen diversos cursos de formación continua sobre esta cuestión. Finalmente, Alemania, España e Italia facilitan al profesorado un abanico de materiales orientativos para responder a las demandas y a las necesidades de este colectivo de forma eficaz. Para terminar con la cuestión docente, es conveniente señalar que en ninguno de los cuatro países se ofrece un asesoramiento al profesorado sobre cómo llevar a cabo una evaluación formativa del alumnado inmigrante en particular, ni de los discentes en general.

Dicho esto, la educación intercultural está presente en los currículos de Alemania, España e Italia a través de las asignaturas, pero también mediante el desarrollo de jornadas y de otras iniciativas destinadas a fomentarla. Mientras tanto, en Suecia no hay recomendaciones a nivel estatal sobre esta materia (Eurydice, 2019).

En lo relativo a la relación escuela-familia, el profesorado español reconoce que tiene serias dificultades para comunicarse con las familias inmigrantes (Eurydice, 2019), pero también a la hora de brindarle orientación sobre el sistema educativo de acogida, al igual que sucede en Alemania y Suecia. Para ello, Italia cuenta con una serie de centros específicos para facilitar información y orientación a las familias inmigrantes, dado que, en Italia, como en los otros países mencionados anteriormente, los centros educativos han de informar regularmente a las familias y también promover su participación.

Indicadores	Alemania	España	Italia	Suecia
Considera difícil comunicarse e interactuar con las familias inmigrantes				
Considera un desafío informar y asesorar sobre las oportunidades académico-laborales del país de acogida				
Existe una normativa a nivel nacional sobre la obligatoriedad de informar y promover la participación de las familias migrantes en la vida escolar de sus hijos				
Existen centros específicos para informar a las familias de origen migrante				
Asignan una persona de contacto en el centro educativo				
Brindan información por escrito				

Figura 4. Familias migrantes: desafíos, participación y orientación

3.2. Medidas de intervención

Entre las medidas de intervención se sitúan los apoyos institucionales destinados al alumnado inmigrante. A este respecto, algunos países (Alemania y Suecia) disponen de un programa de transición que facilite la acogida de estos en el centro educativo. Otra posibilidad es la que plantea Italia, quien limita la ratio de las clases donde estos discentes son matriculados. Por otra parte, Alemania y Suecia ponen a disposición del alumnado programas de mentorización y de *peer education*. De hecho, el país nórdico complementa estos apoyos con otro adicional, como es incorporar la figura del teacher assistant en las aulas, quien ayuda a los estudiantes inmigrados a comprender los contenidos, realizar las actividades y, además, les ofrece un apoyo emocional. Desde un plano más individual, Alemania, España e Italia disponen de una normativa a nivel nacional que regula el uso del mediador lingüístico e intercultural, aunque su uso en Italia es residual.

Dicho esto, otra medida señala por la UE es ofrecer al profesorado y a los equipos directivos la posibilidad de trabajar en red con otros profesionales. Sobre esto es preciso señalar que únicamente Italia facilita este tipo de apoyos a los docentes, mientras que dicho recurso está a disposición de los equipos directivos tanto en Italia como en Suecia. Siguiendo con la cuestión docente, Eurydice (2019) ha identificado que uno de los principales desafíos para Alemania y Suecia es contratar más profesorado de origen migrante.

Otra de las recomendaciones planteadas por la UE es fomentar enfoques integrales en la educación. A este respecto, España y Suecia adoptan dicho prisma en el diseño de políticas destinadas a atender a las necesidades globales del alumnado, aunque se aprecian algunas diferencias. Mientras que España favorece la participación de las familias y la colaboración con organizaciones locales, Suecia lo aborda a través de redes profesionales destinadas a los equipos directivos de los centros escolares. Sin embargo, Alemania e Italia responden a esta cuestión desde políticas integrales en determinados ámbitos de intervención. Para concluir con este tipo de medidas, es conveniente apuntar que los cuatro países ponen a disposición de este colectivo un sistema de becas y de apoyos económicos destinados a favorecer su permanencia en el sistema educativo.

3.3. Medidas combinadas de intervención y compensación

En primer lugar, es preciso señalar que Alemania carece de una normativa o recomendaciones a nivel estatal que regulen la participación en actividades extraescolares y extracurriculares por parte del alumnado inmigrante. Mientras tanto, España, Italia y Suecia consideran oportuno que estos niños participen activamente en dichas actividades. Como se puede observar en la figura inferior, España e Italia inciden en la importancia de que practiquen actividades deportivas y que desarrollen la creatividad tras el horario escolar. Por otra parte, España y Suecia ofrecen un sistema de apoyos destinados a facilitar la realización de las tareas escolares. Además, en Italia y Suecia les brindan la oportunidad de adquirir y desarrollar la lengua de acogida en estas actividades. Finalmente, la Administración italiana también promueve actividades interculturales para favorecer la integración de estos menores.

	Alemania	España	Italia	Suecia
Actividades de desarrollo lingüístico			■	■
Actividades creativas		■	■	
Actividades generales de aprendizaje		■		■
Actividades deportivas		■	■	
Actividades interculturales			■	
Club de deberes				

Figura 5. Actividades extraescolares promovidas a nivel nacional destinadas al alumnado migrante

Desde otro punto de vista, también es relevante conocer cómo regulan los apoyos psicoemocionales en los cuatro países. A este respecto, es preciso señalar que todos ellos ofrecen apoyos brindados por psicólogos, trabajadores sociales y asesores. Sin embargo, Italia únicamente destina estos apoyos a los menores extranjeros no acompañados, por lo que limita, susceptiblemente el acceso a gran parte del colectivo de la infancia inmigrante.

Antes de concluir con este apartado, hemos de señalar que Alemania, España e Italia disponen de una amplia red de orientación académica y profesional a la que pueden acceder los estudiantes inmigrantes. Su principal objetivo es prevenir el abandono escolar temprano y facilitar su incorporación al mundo laboral. Por un lado, Alemania y España otorgan una gran importancia al hecho de que sea el propio estudiante el que tome la decisión por sí mismo sobre su itinerario académico y futuro laboral. Por otro, en Alemania, Italia y Suecia el contacto con el mundo laboral es muy intenso. Por ejemplo, Suecia colabora estrechamente con la Swedish National Agency for Regular (Skolverket) y la Agencia de Empleo, quienes ofrecen una orientación específica el último año. Desde otro punto de vista, en Alemania existen centros de orientación específicamente destinados a este colectivo. Para terminar, España consta de tres niveles de intervención, siendo el primero de ellos el tutor a través del Plan de Acción Tutorial y el segundo los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica que se ubican en los propios centros educativos y, por último, los servicios de orientación externos, quienes a su vez pueden ser diferenciados entre equipos generales, de Atención Temprana (centrados en estudiantes desde los 0 a los 6 años y en los no escolarizados) y específicos (destinados a estudiantes con diversidad funcional), aunque todos ellos son concretados por cada Comunidad Autónoma por la descentralización educativa de este país (González y Vieira, 2019).

4. Discusión

Los resultados ponen de manifiesto que en las políticas de prevención de estos cuatro países se le otorga un gran protagonismo a la adquisición de la lengua de instrucción. Por un lado, como parte del sistema de acogida estos países ponen a disposición del alumnado inmigrante una serie de programas lingüísticos destinados a su adquisición, aunque únicamente Alemania y España lo extienden más allá del horario lectivo. Esto también es latente a la hora de trabajar los contenidos curriculares en las clases separados, puesto que los dos países recién citados únicamente trabajan esta cuestión en ellas, a diferencia de Suecia que plantea un enfoque más integral. Quizás, esto pueda deberse a que la falta de dominio de la lengua de instrucción imposibilite la correcta adquisición de otros contenidos curriculares (Etxeberria y Elosegui, 2010). También se le atribuye un papel decisivo al profesorado en el derecho a la educación de estos menores, puesto que han de adaptar su metodología y los materiales a las características de sus estudiantes de origen migrante. Del mismo modo, han de promover la educación intercultural a través del currículo, de jornadas y de otro tipo de iniciativas. Sin embargo, a pesar de que su formación inicial presuntamente debe de dotarles de competencias para responder a las demandas del alumnado migrante, algunos autores han criticado que esta medida es insuficiente (Pilia, 2013; Bini, 2017). Este hecho es preocupante, puesto que la formación permanente del profesorado es voluntaria en los cuatro países, aunque todos ellos incentivan su participación mediante bonificaciones y/o flexibilidad organizativa.

Con respecto a las políticas de intervención, se valora positivamente la implementación de los apoyos de *mentoring*, de *peer education* por parte de Alemania y Suecia, puesto que estos han mostrado tener un impacto positivo en la trayectoria escolar de estos menores (Greco y Goenechea, 2018). Además, el uso del mediador lingüístico puede facilitar notablemente la acogida de estos menores, puesto que tienden a padecer un gran choque cultural durante su incorporación a un nuevo sistema educativo (Bueno y Mestre, 2006). Otro dato reseñable es el hecho de que los cuatro países garanticen la igualdad de acceso al

sistema de becas socioeconómicas por parte de esta población, puesto que ha sido identificada como un motivo recurrente para abandonar precozmente la educación formal (Santos et al., 2012). Sin embargo, un aspecto sensible de mejora es la representatividad del colectivo migrante en la docencia de Alemania y Suecia, puesto que ambos países muestran unos índices bajos de personal docente de origen migrante. Por ende, es preciso aumentar su representación social en aras de una mayor Justicia Social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

En último lugar, las medidas combinadas de intervención o compensación muestran una divergencia de enfoque por parte de los países del norte y del sur de Europa. Mientras que Suecia favorece su participación en actividades extracurriculares, España e Italia también promueven su participación en actividades lúdicas como el deporte. Más allá de los beneficios biopsicosociales de la práctica deportiva (Graham et al., 2016), es preciso señalar que estas ofrecen a los estudiantes experiencias agradables que favorecen su permanencia en el sistema educativo (Martínez-Usarralde et al., 2017). Por otra parte, el hecho de que Italia limite los apoyos psicológicos a los menores extranjeros no acompañados reafirma el enfoque curricular de su sistema educativo hacia el colectivo inmigrante. Por último, el estrecho contacto entre los sistemas de orientación académico-laborales de Alemania, Italia y Suecia contribuye notablemente a consolidar la trayectoria escolar de estos menores (O'Reilly et al., 2015).

5. Conclusiones

Para finalizar el artículo, es preciso dar respuesta a los dos presupuestos de partida planteados. El primero de ellos ha sido confirmado, puesto que los cuatro países disponen de un amplio abanico de apoyos de carácter curricular para el alumnado inmigrante. Sin embargo, la atención a la dimensión emocional es menor. Esto se evidencia desde la evaluación inicial del alumnado de nueva incorporación, puesto que únicamente España y Suecia evalúan esta dimensión. De hecho, en el país mediterráneo dicha evaluación no es obligatoria.

En segundo término, es posible concluir que, en términos generales, los cuatro países desarrollan las políticas recomendadas por la UE sobre el abandono escolar temprano (DO, C469/1, 2022). Aunque las líneas centrales sugeridas por la UE sean desarrolladas, con ciertas divergencias por el principio de subsidiariedad, parece conveniente ahondar en el diseño y la implementación de políticas integrales desde una perspectiva interseccional. A pesar de que el profesorado alemán, español y sueco han manifestado dificultades para comunicarse y orientar a las familias inmigrantes, las políticas a nivel nacional van destinadas, principalmente, al alumnado. Esto, sumado a la baja representación del profesorado inmigrante en Alemania y Suecia, reafirma la importancia de abogar por políticas globales para promover la justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Dicho esto, esta investigación plantea algunas limitaciones que es preciso señalar. Una de ellas es que no expone cómo se implementan estas políticas en los centros educativos, puesto que, en ocasiones, la diferencia entre las políticas y su puesta en práctica es notable (Malusà, 2017; Mazzei, 2018). Además, el estudio de este fenómeno requiere un enfoque interseccional más amplio que el presentado por la UE, que ha sido el referente teórico del estudio. Al hilo de las limitaciones, de cara al futuro sería pertinente realizar estudios etnográficos que permitieran conocer cómo se desarrollan estas políticas en los centros educativos. Igualmente, es conveniente replicar este estudio en otros Estados miembros.

Por lo tanto, es esencial consolidar políticas que prevengan y combatan el abandono escolar temprano de los colectivos más vulnerables. La rueda de la desigualdad avanza generación tras generación, y es una responsabilidad colectiva y de los Estados velar por una verdadera igualdad socioeducativa (Martínez-Usarralde et al., 2017).

Apoyos

Fundación Banco Sabadell

Referencias

- Bini, E. (2017). Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema socio-sanitario e scolastico italiano. *Culture e Studi del Sociale*, 2(2), 203-211.
- Bueno Abad, J.R., & Mestre Luján, F.J. (2006). La protección de menores migrantes no acompañados: un modelo de intervención social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 155-170. <http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN2006.14.10>

- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle López, J.M. (2016). Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56.
- Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre la educación de los niños procedentes de la migración. (2009/C 301/07). Diario Oficial, serie C, número 301/5, de 1 de diciembre de 2009.
- Directiva del Consejo de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes. (77/486/CEE). Diario Oficial, serie L, número 199/32, de 6 de agosto de 1977.
- Egido Gálvez, I., & Martínez-Usarralde (2019). *La educación comparada, hoy*. Síntesis.
- Etxeberria, F., & Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Eurostat. (2022a). Early leavers from education and training.
- Eurostat. (2022b). *Migrant integration statistics—education*.
- Eurydice. (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies and measures*. Publications Office.
- Eurydice. (2021). *El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar*. Informe Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- González Tejerina, S., & Vieira Aller, M.J. (2019). Organización de los servicios de orientación en Educación Infantil y Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 89-107.
- Graham, H.R., Minhas, R.S., & Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: a systematic review. *Pediatrics*, 137(6), 1-17. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3994>
- Greco, S., & Goenechea, C. (2018). La evolución de las políticas educativas de Países Bajos hacia los alumnos inmigrantes: del multiculturalismo al asimilacionismo. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 8(1), 49-80. <https://doi.org/10.25115/riem.v8i1.2163>
- Holmes, B. (1981). *Comparative Education. Some Considerations of Method*. Routledge.
- Izaola, A., & Zubero, I. (2015). La cuestión del otro: forasteros, extranjeros, extraños y monstruos. *Papers: Revista de Sociología*, 100(1), 105-129.
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7, 28 <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- Llorent-Vaquero, M., & Pons, J.P. (2022). Estudio comparado de políticas educativas digitales autonómicas en España. *Revista Fuentes*, 24(1), 28-38. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.18564>
- Malusà, G. (2017). Un mixed-method study sui percorsi di successo scolastico degli studenti di origine migrante nella scuola secondaria in Italia. En L. Ghirotto (Ed.), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* (pp. 258-268). <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/5652>
- Martínez-Usarralde, M.J., Lloret-Catalá, C., & Céspedes Rico, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 29, 41-53. <https://doi.org/10. SE7179/PSRI 2017.29.03>
- Mazzei, S. (2018). Alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana tra sistema d'accoglienza pubblico e privato. Riflessioni ed esperienze basate sulla pedagogia di P. Freire. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 16(2), 114-127. <https://doi.org/10.14605/EI1621808>
- Murillo, F.J., & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Naya, L.M. (2017). *Esbozo de una obra sobre educación comparada y series de preguntas sobre Educación*. Publicaciones Delta.
- Neubauer, A. (2019). Estudio comparado del rendimiento académico del alumnado nativo e inmigrante en la Unión Europea en PISA 2015. *Journal of Supranational Policies of Education*, 9, 95-116. <https://doi.org/10.15366/jospoe2019.9.003>
- O'Reilly, J., Eichhorst, W., Gábos, A., Hadjivassiliou, K., Lain, D., Leschke, J., McGuinness, S., Mýtna Kureková, L., Nazio, T., Ortlieb, R., Russell, R., & Villa, P. (2015). Five characteristics of youth unemployment in Europe: flexibility, education, migration, family legacies, and EU Policy. *Sage Open*, 5, 1. <https://doi.org/10.1177/2158244015574962>
- Pacheco, C. (2021). Comparaciones de los sistemas educativos: la educación comparada como estrategia metodológica para evaluar experiencias internacionales. En J.I. Guerrero (Ed.), *Internacionalización del Currículo y Experiencias Pedagógicas: Pertinencia y Aprendizaje Global en Educación Superior* (pp. 141-149). Uniminuto.
- Parveva, T., Motiejunaite, A., & Noorani, S. (2022). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2022: overview of major reforms since 2015*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Pilia, R. (2013). L'integrazione scolastica dei minori stranieri in una prospettiva inclusiva: il modello italiano alla luce dell'esperienza francese. *Pace Diritti Umani*, 1, 17-45.
- Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. (2011/C 191/01). Diario Oficial, serie C, número 191/1, de 1 de julio de 2011.

- Recomendación del Consejo de 28 de noviembre de 2022 sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. Diario Oficial, serie C, número 469/1, de 9 de diciembre de 2022.
- Santos, M.A., Crespo, J., Lorenzo, M., & Godás, A. (2012) Escuelas e inmigración en España ¿es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, 24(2), 193-205. <https://doi.org/10.1174/113564012804932128>
- Shahidul, S.M., & Zehadul Karim, A.H.M. (2015). Factors contributing to school dropout among the girls: a review of literature. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 3(2), 25-36.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J.C., Rosario, P., Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Van de Werfhorst, H.G. (2019). Early tracking and social inequality in educational attainment: Educational Reforms in 21 European Countries. *American Journal of Education*, 126(1). <https://doi.org/10.1086/705500>