

# **LAS DESIGUALDADES DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA ESPAÑOLA. UNA VISIÓN CRÍTICA DESDE LA TEORÍA DEL CUIDADO**

*The Inequalities Facing Foreign Students in Spanish  
Compulsory Education. A Critical View from the Theory of  
Care*

Juan Isidro ESCÁMEZ MARSILLA  
*Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir". España.*  
[ji.escamez@ucv.es](mailto:ji.escamez@ucv.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-8984-583X>

Fecha de recepción: 21/05/2023  
Fecha de aceptación: 18/08/2023  
Fecha de publicación en línea: 01/01/2024

**Cómo citar este artículo / How to cite this article:** Escámez Marsilla, J. I. (2024). Las desigualdades del alumnado extranjero en la educación obligatoria española. Una visión crítica desde la teoría del cuidado [The Inequalities Facing Foreign Students in Spanish Compulsory Education. A Critical View from the Theory of Care]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 137-156. <https://doi.org/10.14201/teri.31480>

## RESUMEN

El artículo describe las desigualdades educativas entre el alumnado extranjero y nativo en la Educación Obligatoria española: en el aprendizaje de competencias, repetición de curso y abandono escolar temprano. Esas desigualdades producen exclusión social. La tesis fundamental argumenta la incoherencia entre los medios insuficientes para los procesos de aprendizaje del alumnado extranjero, los inadecuados instrumentos

de su evaluación y la sanción de exclusión social que padece. La incoherencia se produce por la vigencia del liberalismo y neoliberalismo en el sistema educativo. Se propone la Teoría del Cuidado como alternativa para comprender la raíz del problema y proponer orientaciones para su solución. La introducción argumenta la importancia del problema, los antecedentes de la literatura de la investigación que lo plantea y la pertinencia de la Teoría del Cuidado para su comprensión. La metodología describe los criterios para la selección de las fuentes bibliográficas, internacionales y nacionales, y argumenta la validez del método hermenéutico para la interpretación ética y política de la Teoría del Cuidado. Los resultados confirman la brecha educativa en competencias cognitivas (matemáticas, científicas y lectoras), en repeticiones de curso y en abandono escolar temprano. La discusión de los resultados se hace desde dos perspectivas: se confrontan con los resultados de investigaciones actuales sobre el problema en España; y se hace una crítica a los mismos desde la Teoría del Cuidado. Las conclusiones hacen referencia a las preguntas formuladas en los objetivos sobre las desigualdades educativas y su incidencia en la exclusión social; y a la propuesta de la Teoría del Cuidado como alternativa a las propuestas del aprendizaje y evaluación desde las teorías liberales y neoliberales.

*Palabras clave:* ética; cuidado; integración social; educación; fracaso escolar; alumno extranjero; hermenéutica.

#### ABSTRACT

This article describes the educational inequalities between foreign and native students in Spanish compulsory education in learning competences, repeating years and early school leaving. These inequalities lead to social exclusion. The basic thesis of this article is that the social exclusion that foreign students suffer from contrasts with the insufficiency of the means provided for their learning processes and the inadequate assessment tools. This disconnection is the result of the predominance of liberalism and neo-liberalism in the education system. The theory of care is proposed as an alternative for understanding the root of the problem and proposing guidelines for solving it. The introduction sets out why this issue is important, the precursors in the research literature that considers it and the relevance of the theory of care for understanding it. The methodology describes the criteria for selecting international and national bibliographical sources and argues that the hermeneutic method is valid for the ethical and political interpretation of the theory of care. The results confirm the educational gap in cognitive skills (mathematics, science and reading), repeating years and early school leaving. We discuss the results from two perspectives: we compare the results with the results of current research on the problem in Spain, and we critique them from the theory of care. The conclusions refer to the questions formulated in the objectives regarding educational inequalities and their effect on social exclusion, and to the proposal of the theory of care as an alternative to the proposals of learning and evaluation from liberal and neo-liberal theories.

*Keywords:* ethics; child care; social integration; education; school failure; foreign students; hermeneutics.

## 1. INTRODUCCIÓN

En España, toda persona que habita su territorio, nativa o extranjera, con documentación o sin ella, tiene derecho legalmente reconocido a la Educación Obligatoria. Se entiende por alumnado extranjero aquel que no tiene la nacionalidad española. Debido a la alternancia de los partidos políticos en los gobiernos durante los últimos 53 años (desde 1970) y a otras circunstancias, se han promulgado 9 Leyes Orgánicas de Educación no universitaria; tal cantidad de leyes no ha beneficiado el buen funcionamiento del sistema educativo. No se ha conseguido el deseable *acuerdo por la educación*. A pesar de ello, se han mantenido los ciclos formativos básicos establecidos por la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990: Educación Infantil de 0 a 5 años, Educación Primaria de 6 a 11 años y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de 12 a 16 años.

El derecho a esa Educación Obligatoria significa que ¿España es un país de acogida con estándares altos de inclusión social? La *acogida* del alumnado extranjero implica el reconocimiento del derecho a su educación, a sus creencias y modos de vida; exige políticas y prácticas educativas que atiendan la complejidad de las situaciones y la diversidad de identidades culturales. A su vez, la *inclusión* requiere la superación de las desigualdades educativas. Contestando a la pregunta: ¿España es un país de acogida con estándares altos de inclusión social? Creemos que no, de acuerdo con los resultados del estudio que aquí se expone.

En el artículo describe las desigualdades educativas entre alumnado nativo y extranjero en la Educación Obligatoria. La elección de este problema se debe a tres razones fundamentales: 1) la primera de ellas porque la educación y la salud son considerados por los expertos como los dos indicadores más fiables del desarrollo de las sociedades y de los individuos (Piketty, 2021); 2) la segunda porque el sistema educativo es percibido como la agencia más importante tanto del aprendizaje de competencias para la socialización de los individuos como para su incorporación al sistema productivo de una sociedad concreta (Piketty, 2021); 3) la tercera razón porque la actuación temprana en la Enseñanza Obligatoria (Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria) es fundamental para reducir las desigualdades sociales.

Las clásicas investigaciones del premio Nobel de economía Heckman (2006, 2008) ofrecen tres conclusiones importantes: 1) invertir en niños y adolescentes menos aventajados es una política pública rara, pero promueve la justicia social y la producción en la economía y en la sociedad a largo plazo; 2) hay una sobreinversión en los niveles superiores de formación y una subinversión en edades tempranas; 3) la Educación Básica tiene una mayor tasa de retorno social del capital invertido en ella en comparación con el retorno del capital invertido en la Educación Superior. Conclusiones que no suelen ser aceptadas por las sociedades de economía neoliberal y tampoco por muchos responsables académicos y diseñadores de las políticas públicas de la educación que siguen aferrados al mito de la meritocracia.

En el caso de España, la reciente revisión de la literatura de la investigación en los niveles preuniversitarios (Turienzo y Manso, 2022) evidencia que las desigualdades educativas se están produciendo también en la Educación Obligatoria como un exponente claro de la falta de justicia social. La igualdad educativa ha sido proclamada como un derecho, a partir de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, y nunca llevada a la práctica. El problema fundamental es la existencia de un abismo entre el discurso oficial sobre la igualdad de oportunidades promovida por la educación y la realidad de las desigualdades educativas a las que se enfrentan las clases desfavorecidas.

¿Por qué se analizan las desigualdades entre alumnado nativo y extranjero en la Educación Obligatoria? Las familias de origen extranjero, en la mayoría de los casos, tienen una situación sociodemográfica débil. A la circunstancia de su mala situación económica, se añade su condición de extranjería. Desde la perspectiva del éxito escolar, en una sociedad justa, no se trata únicamente de que todo el alumnado esté debidamente escolarizado. Hay que atender a cómo de real es la igualdad de oportunidades. La peor segregación social, o no inclusión social, es la que se oculta tras resultados académicos insuficientes, sesgados por la procedencia cultural y socioeconómica (Prieto, 2022). Es necesario abordar, de una vez, el verdadero problema al que se enfrenta la población extranjera que cursa Enseñanza Obligatoria: la incoherencia entre las declaraciones políticas, plasmadas en las leyes educativas, y la falta de recursos económicos y de formación del profesorado para las aplicaciones efectivas de tales leyes.

La condición de extranjería del alumnado no es un asunto menor. Como han argumentado los Nobel en economía Banerjee y Duflo (2019), la inmigración es una cuestión tan importante como para condicionar la política en general y la política educativa en especial; y, sobre todo, produce un clima social de prejuicios en amplios sectores de la población de acogida y en una parte sustancial del profesorado. Las sinrazones (o prejuicios) son múltiples; entre ellos, que los niveles educativos de los extranjeros son inferiores a los de los nativos para promover el aprendizaje de competencias y para contribuir al desarrollo económico del país de acogida.

Para el problema que nos ocupa, consideramos como antecedentes inmediatos del presente trabajo: 1) los resultados del Informe, del proyecto emprendido por la European Commission (2011) *Reducing Early School Leaving in the EU (RESL. eu)*, presentado por Szalai (2013-2018); 2) el Informe de Carrasco, Pamiés y Narciso (2018) sobre la brecha educativa del alumnado de Educación Obligatoria debido a su origen extranjero, que responde a los datos de la investigación empírica en Cataluña del proyecto europeo anterior; 3) el Informe PISA 2018 (OCDE, 2019a y b) en lo que se refiere a las desigualdades educativas del alumnado extranjero en la Educación Obligatoria española; 4) el Informe de Prieto-Mendoza (2022) sobre la integración del alumnado de origen migrante (realidades, resultados y carencias del sistema educativo español); 5) el Informe de Mahía-Casado y Medina-Moral (2022) sobre la integración del alumnado extranjero de Educación Obligatoria en

el sistema educativo español; 6) el Informe de Carabaña (2023) sobre el peso de la segregación social entre centros y sus implicaciones para las desigualdades educativas del alumnado extranjero; y 7) los últimos datos publicados por el INE (2023a y b), Eurostat (2023) y Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España. Tales Informes han sido publicados en los últimos 5 años.

¿Por qué criticamos los resultados sobre las desigualdades educativas del alumnado extranjero desde la perspectiva de la Teoría del Cuidado? Porque los vigentes modelos de aprendizaje escolar y su evaluación responden a planteamientos del pensamiento liberal, en el mejor de los casos, y mayoritariamente a planteamientos neoliberales de cariz economicista, que son insuficientes para comprender la raíz de las desigualdades educativas e inadecuados para su evaluación.

Sin embargo, la actual Teoría del Cuidado presenta dos líneas prometedoras para la educación: la ética y la política. La ética del cuidado ha alcanzado un vigor considerable con el surgimiento actual de las éticas aplicadas. Es una ética de casos, en la que cada individuo o grupo social tiene sus propias necesidades específicas, y demanda el deber de facilitar las oportunidades para satisfacerlas. La ética del cuidado trasciende la ética de la justicia y la complementa (Pau, 2020). La ética de la justicia se basa en tratar igual a todos los individuos, mientras que la ética del cuidado propugna lo opuesto: el trato no igualitario de todos ellos. El motivo es que partan de dos principios éticos diferentes se debe a que el primero es un principio universal, objetivo y abstracto, ya que se enuncia respecto a todos los individuos en general; y el segundo es un principio particular, subjetivo y concreto, debido que se refiere a cada ser humano o grupo social en sus necesidades específicas. No existen motivos para enfrentar la ética del cuidado y la ética de la justicia: el cuidado debe tenerse en cuenta si se quiere lograr justicia. El cuidado es un valor más básico que la justicia en el sentido de que obliga a aplicar las políticas de justicia de otra forma y, en consecuencia, las hace más justas.

Como el alumnado extranjero tiene circunstancias y necesidades muy especiales, la ética del cuidado pone el foco en ellas e interpela tanto a los responsables de las políticas educativas como al profesorado y a las familias para lograr su inclusión social:

La escuela cada vez cumple menos la función de ascensor social que se le adjudica porque no compensa las insuficiencias económicas y culturales de los alumnos más desfavorecidos. Todos los estudios realizados al respecto coinciden en constatar que el fracaso escolar se ceba sobre todo en los alumnos procedentes de la inmigración y, en general, en las clases desfavorecidas (Camps, 2021, p. 60).

La diversidad de las necesidades del alumnado extranjero debido a su cultura de procedencia; las dificultades que entraña, con frecuencia, la incorporación tardía a un currículo escolar diferente al que cursaba en su país de origen; el desconocimiento, a veces, de la lengua vehicular en la que se desarrolla el currículo en todo el Estado español o en sus Comunidades Autónomas, además de otras circunstancias como los entornos sociales entre la escuela y la familia en los que el

alumnado interactúa, exige una atención solícita a sus peculiaridades y diferencias tanto culturales como personales. Por ello, los modelos educativos de la política liberal basados en la Teoría de la Justicia deben ser revisados y complementados con otros modelos educativos alternativos (Mínguez y Linares, 2022) y los modelos neoliberales deben ser rechazados.

La complejidad de las situaciones que afectan al alumnado extranjero lo hace especialmente vulnerable. Y la solución a los problemas de las personas vulnerables también tiene que ser política: “Es una equivocación mantener que solo la justicia ocupa el ámbito de lo público mientras el cuidado sigue estando en el ámbito privado. El cuidado es un deber universal, debe ser accesible a cuantos lo solicitan justamente” (Camps, 2021, p. 76). La respuesta a las necesidades de los más vulnerables no puede dejarse sólo a merced de personas individuales sensibles. También son necesarios los esfuerzos de los responsables políticos y de los líderes de la sociedad civil. La respuesta obligada a esos problemas es un imperativo ineludible que debe implicar a todos: desde el simple ciudadano hasta las organizaciones sociales de todo tipo, a las administraciones públicas, a los gobiernos y a las instituciones internacionales. El cuidado debe considerarse como un principio ético normativo que debe regular todas las acciones humanas tanto individuales como organizacionales.

## 2. OBJETIVOS

Como primer objetivo se describen las desigualdades educativas entre alumnado nativo y extranjero en la Educación Obligatoria española, referidas a la adquisición de competencias cognitivas, repeticiones de curso y abandono escolar temprano, según los Informes internacionales y nacionales más recientes. Tales desigualdades educativas generan exclusión social.

Como segundo objetivo se critica la insuficiencia de los medios para el aprendizaje escolar del alumnado extranjero y los instrumentos de su evaluación desde la Teoría del Cuidado. La mencionada Teoría se propone como diferente y complementaria a la Teoría de la Justicia del liberalismo y opuesta a la concepción educativa del neoliberalismo económico que, en la actualidad, impera en las concepciones del aprendizaje escolar y sus evaluaciones. Desde la Teoría del Cuidado se proponen orientaciones políticas, éticas y pedagógicas en la Educación Obligatoria para la inclusión social de la población extranjera.

## 3. METODOLOGÍA

Este trabajo describe las desigualdades educativas entre el alumnado extranjero y nativo en la Educación Obligatoria española. El problema se centra en España. Para ello se realizó una revisión sistemática de artículos científicos, de fuentes primarias oficiales y de fuentes secundarias. En relación con los informes, estos nos sirven como antecedentes del presente artículo. Los datos son de fuentes oficiales como el

Instituto Nacional de Estadística, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, la Encuesta de Población Activa, *Eurostat* o los Informes PISA. Además, se han tenido en cuenta los Informes elaborados por especialistas (fuentes secundarias) a partir de esos datos. Estos cumplen los criterios siguientes: 1) están referidos a aspectos de las desigualdades educativas en la Educación Obligatoria española o de algún país de la UE; 2) han sido publicados en los 5 últimos años; y 3) su metodología es empírica o de revisión. Los resultados que se describen se refieren a la totalidad del Estado español; no están desagregados por Comunidades Autónomas ni por género.

Para la correcta elaboración de la revisión sistemática, se han seguido las indicaciones establecidas en la declaración PRISMA (Page *et al.*, 2021). Se inicia la búsqueda el 20 de enero del 2023, en febrero se realiza el proceso de cribado y selección y, en marzo, se procede al análisis de los datos. Se utilizaron las bases de datos *WoS* y *Scopus*, con las siguientes fórmulas y términos de búsqueda: *Migrants\* AND Outcomes\* AND Spain\* OR Migrants\* AND Early school leaving \* AND Spain\**. Se observó que incluir otros términos en la fórmula de búsqueda como “*Foreigners*”, “*Inequalities*” o “*Academic results*” no aumentaba el número de los artículos en el resultado de búsqueda.

Se utilizaron filtros para la edad de la muestra y para los idiomas (inglés y español). Los artículos se registraron en Microsoft Excel®, eliminando artículos duplicados y seleccionando aquellos de interés según los criterios recogidos en las Tablas 1 y 2. Los criterios para la selección responden a los objetivos planteados a los que se trata de dar respuesta en el estudio. En la Figura 1 se muestra el proceso seguido para la selección de los artículos que incluyen esta revisión. De los 14 artículos seleccionados, 5 fueron identificados en *Scopus* y 9 en *WoS*.

TABLA 1  
 CRITERIOS DE INCLUSIÓN /EXCLUSIÓN

	<b>Criterios de inclusión</b>	<b>Criterios de exclusión</b>
<b>Tipo de artículo</b>	Trabajos empíricos o teóricos fundamentados en fuentes primarias oficiales e informes nacionales o internacionales.	Trabajos teóricos o de revisión que no incluyen la valoración de desigualdades educativas entre migrantes y población local.
<b>Publicación</b>	≥ 5 años.	> 5 años.
<b>Muestra</b>	Tamaño de la muestra ≥1 50.	Tamaño de la muestra < 150.
	Incluye subgrupos de migrantes.	No incluye subgrupo de migrantes.
	Incluyen aspectos relacionados con desigualdades educativas en la Educación Obligatoria.	No están referidos a las desigualdades educativas en la Educación Obligatoria.
	Informes españoles o europeos.	Informes fuera de Europa.
<b>Idioma</b>	Inglés o castellano.	Otros idiomas.

Fuente: elaboración propia

TABLA 2  
 SÍNTESIS DE RESULTADOS

<b>Estudio</b>	<b>Resultados</b>
Ferrara (2022)	Desventajas en educación secundaria superior y condición étnica.
Labussière <i>et al.</i> (2021)	La infancia considerada como extranjera y oportunidades educativas.
Cucalón-Tirado y Olmo-Pintado (2019)	Dilemas y tensiones del profesorado en la enseñanza del alumnado extranjero.
Gries <i>et al.</i> (2022)	Retos y barreras en los logros educativos comparando nativos con los inmigrantes.
Grana (2021)	Las narrativas familiares e institucionales sobre las barreras de acceso a la escuela del alumnado extranjero y sus familias.
Cebolla-Boado <i>et al.</i> (2019)	Papel de la educación para explicar las diferencias ante el riesgo de desempleo de la población migrante y nativa. Desigualdades en resultados académicos y promoción educativa entre etapas del alumnado extranjero comparado con el nativo.
Onses-Segarra y Estalayo-Bielsa (2021)	La necesidad de mejorar las políticas de integración de los niños extranjeros para evitar la exclusión social.
Domingo y Bayona i Carrasco (2021)	Las diferencias en el alumnado son notablemente visibles en los colectivos cuyo acceso es más fácil a la nacionalidad. En un contexto de desigual distribución territorial de estos colectivos en la ciudad, introducen impactos diferentes según el barrio.
Volante <i>et al.</i> (2019)	Punto de partida útil para formular políticas educativas que enfrentan el desafío de mejorar los resultados académicos de las poblaciones de estudiantes inmigrantes dentro de su país.
Essomba-Gelabert <i>et al.</i> (2019)	Propuestas para una política intercultural.
Ambrosetti <i>et al.</i> (2023)	El bienestar en la escuela es mucho más importante para los logros de los alumnos inmigrantes, en comparación con sus compañeros nativos, especialmente en el primer ciclo de secundaria.

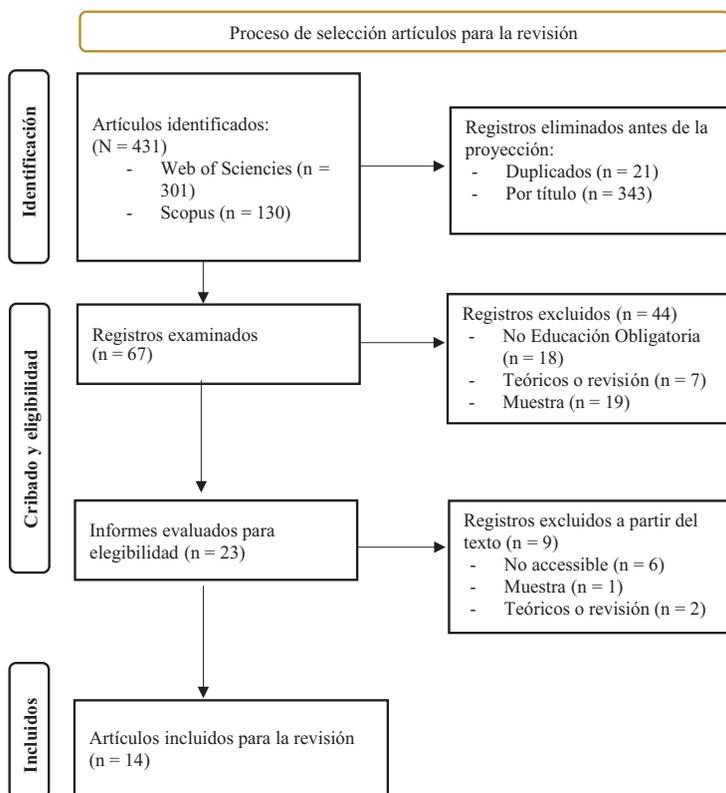
(Continúa)

TABLA 2  
 SÍNTESIS DE RESULTADOS (continuación)

Intxausti-Intxausti <i>et al.</i> (2022)	La brecha en los resultados académicos del alumnado extranjero y nativo cuando existe en el centro un alto nivel de inmigrantes
Francia <i>et al.</i> (2021)	Necesidad de prestar atención a la integración de la CDN en la promulgación de los objetivos y metas de la Agenda 2030 para evitar un análisis simplista y limitado de la sostenibilidad.
Koehler y Schneider (2019)	Introducción al contexto: los refugiados en los sistemas educativos de los países de la UE

Fuente: elaboración propia

FIGURA 1  
 DIAGRAMA DE FLUJO A PARTIR DE INDICACIONES DE PRISMA 2020



Fuente: Elaboración propia según las bases de datos consultadas

Nos ha sorprendido que, en la revisión, las políticas educativas no abordan directamente la práctica del cuidado como solución de las desigualdades educativas del alumnado extranjero. La mayoría de ellos tratan cuestiones que se clasifican en 3 categorías de análisis: 1) el cuidado en el sistema educativo, especialmente referido a la formación del profesorado; 2) sociedad, cuidado y justicia social; y 3) el cuidado como valor universal. En esta revisión bibliográfica, también se ha puesto de manifiesto la importancia que diversos autores conceden al cuidado para la educación: la ética del cuidado aparece como uno de los ejes principales para la articulación de la pedagogía contemporánea puesto que los valores de esta son esenciales para la creación de una sociedad más justa y sostenible (Vázquez, 2010).

Por ello, para la discusión de los resultados, partiremos de los autores clásicos de la Teoría del Cuidado (Gilligan -1982-, Tronto -2013, 2017- y Brugère -2021) usando la metodología hermenéutica, especialmente adecuada para el análisis de la vulnerabilidad de las personas y sus relaciones con los demás (Domingo-Moratalla, 2022). Esta metodología es exigida por la perspectiva teórica del cuidado, iniciada por Gilligan (1982), y por las condiciones para la práctica del cuidado propuestas por Brugère (2021) que no han sido suficientemente exploradas en las investigaciones actuales para la orientación de las políticas y prácticas educativas.

#### 4. RESULTADOS

Las desigualdades educativas entre alumnado nativo y extranjero en Educación Obligatoria se manifiestan en tres indicadores: la adquisición de competencias cognitivas (matemáticas, científicas y lectoras), las repeticiones de curso y el abandono escolar temprano. A esas desigualdades, está referido principalmente este apartado. Sin embargo, hay dos problemas que es conveniente abordar previamente por las controversias que generan en amplias capas de la población española y entre sectores del profesorado. Sobre ellos, también se aportan datos. Esos problemas son: 1) el incremento de la población extranjera en los últimos años en España; y 2) extranjeros matriculados actualmente en Educación Obligatoria y su distribución por etapas y centros de titularidad pública y privada

En cuanto al primer problema, el incremento de población extranjera, España ha sido históricamente un país de emigrantes hasta finales del siglo XX. El siglo XXI ha modificado esa realidad histórica y España actualmente es un país receptor de extranjeros. Desde el año 2001 al 2008, se produjo un incremento de la población extranjera; debido a la crisis económica de 2008, se inicia un decrecimiento hasta el año 2015. El flujo migratorio en todos y cada uno de los últimos 7 años, 2016-2022, ha sido positivo: han venido más extranjeros que se han marchado (Instituto Nacional de Estadística de España, 2023). En términos absolutos, la población extranjera en España ha aumentado en los 7 últimos años de 4 418 898 en 2016 (9.32 % del total de población) a 5 407 491 en 2022 (11.64 %).

Respecto al segundo de los problemas, la evolución del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general y en enseñanzas de régimen especial no universitarias, desde el curso 2001-2002 al 2020-2021, se han producido los altibajos que hemos señalado para la población extranjera en general: crecimiento de matrícula hasta el curso 2008-2009, decrecimiento hasta el curso 2015-16 y vuelta al crecimiento desde ese curso hasta la actualidad (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). En las mencionadas enseñanzas que incluyen, además de la Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional de 1º y 2º grados y las Enseñanzas de Régimen especial, el porcentaje máximo de alumnado extranjero matriculado no ha superado el 9.9 % del alumnado no universitario (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Si se atiende a la Educación Obligatoria y a su distribución por etapas y centros de titularidad pública y/o privada, la Tabla 3 muestra los datos:

TABLA 3  
 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN ENSEÑANZA OBLIGATORIA DE RÉGIMEN GENERAL. CURSO 2020/2021

	TOTAL extranjeros (cifras absolutas)	Centros Públicos		Centros Privados	
		Absoluto	%	Absoluto	%
Régimen General Educación Obligatoria	693 079	545 541	78.71 %	147 538	21.28 %
E. Infantil	160 188	125 806	78.54 %	34 382	21.46 %
E. Primaria	337 050	271 494	80.55 %	65 556	19.45 %
Educación Especial	5 135	3 657	71.22 %	1 478	28.78 %
ESO	190 706	144 584	75.82 %	46 122	24.18 %

Fuente: elaboración propia

En cuanto al problema central del artículo, las desigualdades educativas entre nativos y extranjeros, se atiende al éxito escolar obtenido al finalizar la Educación Obligatoria en tres indicadores: a) adquisición de competencias en matemáticas, ciencias y lectura (PISA-2018 en OCDE, 2019a y b); b) repetidores de curso en Primaria y ESO (PISA-2018 en OCDE, 2019a y b); c) abandono escolar temprano (Eurostat, 2023).

Respecto a la adquisición de competencias cognitivas, en la Educación Obligatoria del sistema educativo español, el alumnado extranjero obtiene: 1) 40 puntos menos en competencias matemáticas que los nativos; 2) 34 puntos menos en ciencias; y 3) 32 puntos menos en competencias lectoras. Tales diferencias son significativas.

Para la mayoría de los autores que elaboran sus Informes a partir de esos datos, la brecha se produce básicamente por las condiciones sociodemográficas que afectan a las familias extranjeras: nivel de estudios de los padres, tipo de empleo y capital acumulado (ISEC. Índice Socioeconómico y Cultural) (OCDE, 2019a)

El menor rendimiento escolar en competencias cognitivas tiene una consecuencia inmediata en la tasa de repetición de curso. Así, a partir de los datos de PISA-18, la tasa de repetición de los nativos a los 15 años es del 22 %, en el caso del alumnado extranjero es del 50 % (Mahía-Casado y Medina-Moral, 2022, p. 63). Repetir curso académico, para una parte importante del profesorado español, puede proporcionar a los estudiantes con dificultades más tiempo para *alcanzar* académicamente a sus compañeros. España ocupa uno de los puestos de cabeza en repetidores de curso.

Se entiende por abandono escolar temprano el porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el bachillerato y no sigue otro tipo de formación. Respecto al abandono escolar temprano, en todos los países de la Unión Europea es mayor entre los jóvenes extranjeros. España tiene el desafortunado privilegio de situarse también a la cabeza de este indicador de desigualdad: por cada estudiante nativo, lo hacen más de dos estudiantes extranjeros (Carrasco *et al.*, 2018; Mahía-Casado y Medina-Moral, 2022, p. 64). Aunque la situación está mejorando en los últimos años, el problema persiste en la serie histórica de los últimos 7 años (Tabla 4).

TABLA 4  
 ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO DE LA POBLACIÓN  
 DE 18 A 24 AÑOS POR ORIGEN Y AÑO

<b>Ambos sexos</b>							
	<b>2021</b>	<b>2020</b>	<b>2019</b>	<b>2018</b>	<b>2017</b>	<b>2016</b>	<b>2015</b>
<b>TOTAL</b>							
<b>Total (%)</b>	13.3	16.0	17.3	17.9	18.3	19.0	20.0
Española (%)	11.4	13.6	14.7	15.3	15.9	16.4	17.8
Extranjera (%)	26.5	32.5	35.1	35.1	35.8	37.6	36.9
<b>Con título de ESO</b>							
<b>Total (%)</b>	7.7	10.0	10.8	10.9	10.8	10.7	10.8
Española (%)	6.8	8.5	9.5	9.6	9.6	9.6	10.0
Extranjera (%)	14.1	20.0	19.8	20.0	19.7	18.9	16.8
<b>Sin título de ESO</b>							
<b>Total (%)</b>	5.6	6.1	6.5	7.0	7.5	8.3	9.1
Española (%)	4.7	5.1	5.1	5.8	6.3	6.9	7.7
Extranjera (%)	12.4	12.5	15.8	15.1	16.1	18.6	20.2

Fuente: Educabase (2023). Ministerio de Educación y Formación Profesional, a partir de la Encuesta de Población Activa. Porcentaje calculado con la metodología establecida por Eurostat

## 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se adoptan dos perspectivas para la discusión: 1) la confrontación con los resultados de otras investigaciones similares en los últimos años; y 2) la crítica a los planteamientos neoliberales que transitan los procesos de aprendizaje y evaluación del alumnado desde la Teoría del Cuidado.

En cuanto al incremento de la población extranjera, ¿se ha producido una avalancha de población inmigrante hacia los países ricos? Problema que ha sido denominado *De la boca del tiburón* (Banerje y Duflo, 2019) por el pánico y las repercusiones políticas que provoca en gran parte de los países de la Unión Europea y en Estados Unidos. Según el *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020*, la proporción de migrantes internacionales en relación con la población mundial es casi la misma que en los años 1960 o 1990 o 2017: el 3,5 % (ONU - OIM, 2019). Según el Informe, en nuestro entorno geopolítico, Europa albergaba en 2019 alrededor de 82 millones de migrantes internacionales, el 18 % del total de la población. A pesar de esta migración internacional, la población ha decrecido en 2019 y 2020 un -0,4 % y un -0,6 % respectivamente (Eurostat 2023). Difícilmente esto puede considerarse una avalancha de inmigrantes, si bien la guerra en territorio de Ucrania puede alterar los datos anteriores.

En el caso de España, los datos manifiestan tres evidencias: 1) los españoles somos ciudadanos de un país de emigrantes hasta tiempos recientes y debemos recordar esa realidad histórica; 2) no hay una avalancha de población extranjera que amenace nuestros puestos de trabajo ni la existencia del Estado; más aún, no alcanzamos el porcentaje del 18% de extranjeros de la media de la Unión Europea; 3) pertenecemos a un país multicultural y de mezcla de culturas, tanto por el devenir de nuestra propia historia como por la nueva realidad de las migraciones.

En la tasa de matriculación de extranjeros en la Educación Obligatoria, ¿qué dicen los datos?: 1) no hay una avalancha en relación con la tasa de matrícula de la población total, si bien la Educación Obligatoria es el nivel con mayor número de alumnado con la condición de extranjería; 2) el porcentaje más alto se concentra en la Enseñanza Primaria; 3) hay un descenso notable de alumnado en Enseñanza Secundaria Obligatoria respecto a la Primaria; probablemente atribuible al abandono escolar temprano; 4) menos del 25 % del alumnado está matriculado en centros de titularidad privada, sean concertados o no; 5) el hecho anterior manifiesta una segregación del alumnado extranjero según tipo de centros. Para Carabaña (2023), esa situación es simplemente un hecho que no representa un problema generador de desigualdades educativas y sociales; para otros investigadores, con los que estamos de acuerdo, es un claro exponente de tales desigualdades (Lubián-Grana, 2021).

En las desigualdades en *competencias cognitivas*, hay acuerdo entre los investigadores sobre el peso de las condiciones socio-demográficas que afectan a las familias extranjeras (ISEC). Sin embargo, aducen matices diferenciales cuando profundizan en el análisis de la condición de extranjería. Así, Essomba-Gelabert *et al.*

(2019) proponen centrarse en factores concretos que inciden en la superación de las desigualdades: el aprendizaje de la lengua, la educación comunitaria, la formación del profesorado para el desarrollo de un enfoque intercultural y la participación de las familias. También proponen atender las recomendaciones de expertos de 2018 en el marco de la red europea SIRIUS sobre nuevas orientaciones políticas dirigidas a la integración de los niños y adolescentes extranjeros con un enfoque holístico centrado en el alumnado (Onses-Segarra y Estalayo-Bielsa, 2021).

En las políticas educativas de integración de la población extranjera, los resultados revelan una falta de coordinación entre gobierno e instituciones educativas y, sobre todo, una ausencia de colaboración de los responsables de las políticas educativas con otros agentes del gobierno responsables de las políticas económicas, sanitarias, laborales y de inmigración. Sin esa visión holística del problema de la integración, el valor de los actuales conjuntos de datos a gran escala es muy limitado para la investigación y el análisis político (Volante *et al.*, 2019).

Los resultados de otras investigaciones inciden en el clima de acogida del profesorado y de los centros, escuchando las aspiraciones de las familias y del alumnado. Se ha constatado (Carrasco *et al.*, 2018) que, a pesar de las distintas formas de apoyo recibidas por parte de sus familias, las aspiraciones del alumnado extranjero son a menudo ignoradas o desatendidas en las respuestas educativas que dan sectores del profesorado y los equipos directivos de un número considerable de centros.

En cuanto al profesorado, como los recursos educativos disponibles no son adecuados ni suficientes para satisfacer las necesidades específicas de este alumnado, usa argumentos y estrategias para su orientación hacia itinerarios educativos que entran en conflicto con las mayores expectativas de los estudiantes sobre su propio rendimiento (Cucalon-Tirado y Olmo-Pintado, 2019). En cuanto a los centros, según narrativas familiares y declaraciones de equipos directivos, hay barreras institucionales por la condición de migrantes a la hora de elegir centro para sus hijos, debido a las regulaciones de acceso que penalizan en mayor medida a estas familias; y en algunos centros, las barreras institucionales son consecuencia de inaceptables prácticas discriminatorias (Grana, 2021).

La percepción que tiene el estudiantado extranjero de ESO de las expectativas del profesorado sobre sus posibilidades de éxito escolar es mala y siempre por debajo de las expectativas que atribuye a sus padres (PISA-2018, en OCDE, 2019a y b). Eso influye en su autoconcepto, regulación y cumplimiento académico, sentido de pertenencia al centro escolar y confianza en la educación. El bienestar subjetivo del alumnado en el centro está positivamente correlacionado con el rendimiento escolar (Ambrosetti *et al.*, 2023).

Respecto a las repeticiones de curso del alumnado extranjero, las investigaciones evidencian, desde hace tiempo, que la repetición de curso tiene efectos negativos en el rendimiento académico posterior y en las actitudes relacionadas con el centro educativo. En la media de países OCDE, la diferencia en el rendimiento en lectura entre estudiantes repetidores y no repetidores es de 98 puntos y algo menos, 93

puntos, en el total de la UE, a favor de los no repetidores. La diferencia entre los dos grupos en España es de 97 puntos. Del análisis de los datos PISA-2018, se deduce que la repetición de curso no ayuda a mejorar el rendimiento de los estudiantes en lectura, ni en matemáticas ni en ciencias. La reducción de la tasa de repetidores de curso en la Educación Obligatoria sigue siendo una asignatura pendiente del sistema educativo español.

Por último, los costes del *abandono escolar temprano*, tanto desde el punto de vista de los jóvenes que abandonan como del conjunto de la sociedad, son sustanciales. Así lo indican las estimaciones sobre la inserción laboral, la participación en el mercado de trabajo, la estabilidad del empleo, los salarios y la productividad (Cebolla-Boado *et al.*, 2019). El abandono escolar temprano es otro indicador importante de la brecha educativa en la Educación Obligatoria que origina exclusión social (Mahía-Casado y Medina-Moral, 2022). Aunque la situación está mejorando en los últimos años, el problema persiste en la serie histórica de los últimos 7 años.

Por ello, el segundo momento de la discusión de los resultados es una crítica a los planteamientos liberales y neoliberales del aprendizaje del alumnado y a su evaluación desde la Teoría del Cuidado. Esta segunda perspectiva está avalada por la revisión de la literatura de la investigación durante un período de 10 años (2010-2020) sobre ética del cuidado y educación (Babarro *et al.*, 2023). Se revisaron 1189 trabajos en *ERIC*, *WOS* y *DIALNET* y del análisis de los artículos que pasaron todos los filtros de selección se han identificado 6 temáticas principales: cuidado y justicia social, cuidado y educación, identidad docente, cuidado y género, formación del profesorado, diversidad cultural y educación. La revisión evidencia que el cuidado es un eje central de la pedagogía actual.

Como bien argumenta Brugère (2021), la ética del cuidado rechaza los relatos colectivos que engloban impersonalmente a todos los individuos. La afirmación de las libertades individuales y de la autonomía personal debe ser analizada de nuevo desde un mundo interdependiente, con variadas formas de vulnerabilidad y de injusticia con las que están en relación. Más aún, se trata de volver la mirada a la vida ordinaria, a los sujetos encarnados y relacionales (Gozálvez y Jover, 2016). Si la Teoría del Cuidado puede postular unas políticas y prácticas educativas complementarias a las del liberalismo y alternativas a las del neoliberalismo es porque pone en guardia contra las derivas mercantiles y burocráticas de nuestras sociedades, proponiendo la necesidad de tener presente a los *otros* concretos, poniendo en marcha políticas sociales más justas (Jackson, 2014). Tener cuidado de los demás es atender solícitamente a aquellas personas vulnerables, dándoles los medios para participar de las riquezas y bienes, de los poderes de decisión, con la pretensión de instaurar un mundo común sin exclusiones por género, riqueza o extranjería.

Desde esa perspectiva, hacemos una crítica a la mayoría de los planteamientos de los procesos de aprendizaje que, normalmente. Son homogéneos para el alumnado nativo y extranjero sin tener en cuenta sus peculiaridades personales, sus condicionamientos culturales y las circunstancias en las que se ha producido la

entrada de cada individuo en el sistema educativo español. Y, sobre todo, criticamos la estandarización de los procesos de evaluación internacional sobre competencias del alumnado, sin atender a sus características personales y su condición de extranjería; estandarización que ha adquirido carta de naturaleza y prestigio socio-académico. La persistencia de la brecha de desigualdades manifiesta el fracaso de las políticas educativas neoliberales en sus aplicaciones prácticas. Son necesarias otras políticas que atiendan a las características individuales, familiares, y culturales del alumnado extranjero y que conecten al sistema educativo con otras instancias importantes dentro de los gobiernos, como la económica, sanitaria, laboral y protección social (Volante *et al.*, 2019).

## 6. CONCLUSIONES

En relación con el primer objetivo, la descripción de las desigualdades educativas, las principales conclusiones son las siguientes:

1. Hay acuerdo en las investigaciones sobre el hecho de que se producen desigualdades educativas entre alumnado extranjero y nativo en la Educación Obligatoria respecto a la adquisición de competencias cognitivas (matemáticas, científicas y lectoras), repeticiones de curso y abandono escolar temprano. Tales desigualdades son significativas. Así lo avalan los Informes internacionales referidos a España y los datos aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Instituto Nacional de Estadística y Eurostat. Y también hay acuerdo que el factor más influyente en esas desigualdades es el Índice Socio-Económico y Social (ISEC) de las familias, sean nativas o extranjeras.
2. No hay acuerdo en la consideración de la extranjería del alumnado como factor de peso importante para las desigualdades educativas. En algunas investigaciones, las menos, la condición de extranjería es un asunto menor en la organización escolar de los centros y en los hechos de su presencia reducida en los centros escolares más prestigiosos y de su ausencia de los itinerarios curriculares que conducen a estudios formativos superiores. Para la mayoría de las investigaciones, la condición de extranjería sí es importante en las desigualdades educativas y en la exclusión social del alumnado.
3. Las investigaciones que consideran importante la condición de extranjería, insisten en la ausencia de políticas realistas que atiendan las necesidades particulares de la población extranjera. Especialmente señalan: 1) la falta de atención a la diversidad por origen cultural; y 2) la desconexión entre las políticas educativas y el resto de las políticas del gobierno que afectan a la economía, a la salud, al trabajo, a la inmigración y a la protección social. Para una educación inclusiva hay que diseñar políticas que atiendan tanto a los individuos como a sus entornos.
4. En concreto, ponen énfasis en la necesidad de programas específicos y adaptados para el aprendizaje de la lengua, la educación comunitaria y la participación

de las familias. Insisten en la necesidad de escuchar a las familias y alumnado en sus preferencias y expectativas tanto para el acceso a los centros como a los itinerarios curriculares.

5. Capítulo aparte es la importancia que se concede a la formación del profesorado: para la acogida del alumnado siendo sensible a sus necesidades, el respeto a sus expectativas escolares, el acompañamiento en la transición de las etapas escolares y en la formación para un enfoque intercultural de la enseñanza.

En relación con el segundo objetivo, la crítica a los planteamientos vigentes en los procesos de aprendizaje y su evaluación desde la Teoría del Cuidado, las conclusiones son:

1. La ética del cuidado rechaza los planteamientos de los procesos de aprendizaje comunes a todos los individuos. Los procesos de aprendizaje tienen que estar adaptados a las necesidades y circunstancias de cada individuo y/o grupo social.
2. El *cuidado* es una Teoría, ética y política, que postula prácticas educativas más justas que las propugnadas por el liberalismo al que complementa; y prácticas educativas alternativas a las del neoliberalismo que excluye. El cuidado del alumnado extranjero exige la atención solícita a su vulnerabilidad, dándole los medios para la igualdad real de oportunidades.
3. Desde esa perspectiva, se critica a la mayoría de los planteamientos de los procesos de aprendizaje que, normalmente, son homogéneos para todo el alumnado, nativo y/o extranjero. Y, sobre todo, se critica la legitimidad de los resultados de las evaluaciones internacionales de rendimiento, como los programas de Evaluación Internacional del Alumnado (Informes-PISA) o el Informe PIRLS-2021 (2023) sobre la comprensión lectora del alumnado de 4ª de Primaria en el sistema educativo español en comparación con el alumnado de otros países de la OCDE y la UE. El mencionado Informe, ni siquiera contempla la condición de extranjería. Es necesario un cambio de vía si se pretende solucionar el grave problema de las desigualdades educativas y la exclusión social del alumnado extranjero. La Teoría del Cuidado, en sus vertientes ética y política, puede ser esa vía puesto que vislumbra alternativas educativas que tendrían que ser exploradas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrosetti, E., Bettin, G., Cela, E., & Paparusso, A. (2023). Subjective well-being and school outcomes among children of immigrants and natives in Italy. *Population, Space and Place*, 29, e2639. <https://doi.org/10.1002/psp.2639>
- Babarro, A., Correa, J. M., y Aberasturi, E. (2023) Repensar la educación infantil y la sociedad desde los cuidados, *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 9(1), 1–14. <https://doi.org/10.22370/ieya.2023.9.1.2903>.
- Banerjee, A. V., & Duflo, E. (2019). *Good economics for hard times*. Allen Lane.
- Brugère, F. (2021). *L'éthique du «care»*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.brugere.2021.01>

- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa.
- Carabaña, J. (2023). *La segregación social entre centros. Un dudoso problema del sistema escolar*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España. ¿Un problema invisible? *Anuario CIDOB de la Inmigración 2018*, 212-236, <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212>
- Cebolla-Boado, H., Miyar-Busto, M., & Muñoz-Comet, J. (2019). How much can you take with you? The role of education in explaining differences in the risk of unemployment between migrants and natives. *Comparative Migration Studies* 7(1), 41. <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0144-4>
- Cucalon-Tirado, P., & Olmo-Pintado, M. (2019). Dilemmas and tensions teachers face with migrant students. *Disparidades-Revista De Antropología* 74(1), 1-16. <https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.007>
- Domingo, A., & Bayona-i-Carrasco, J. (2021). Migratory trajectories and school performance in the neighborhoods of Barcelona. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 67(1). <https://doi.org/10.5565/rev/dag.608>
- Domingo-Moratalla, A. (2022). *Homo curans: El coraje de cuidar*. Encuentro.
- Educabase. (2023). *Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Madrid. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/epa.html>
- Essomba-Gelabert, M. À., Guardiola-Salinas, J., y Pozos-Pérez, K. V. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 43-62. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73219>
- European Commission. (2011). *Reducing early school leaving*. Commission Staff Working Paper. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving. [SEC(2011)96], 26 January 2011. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT\\_ET%282011%29460048%28SUM01%29\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET%282011%29460048%28SUM01%29_EN.pdf)
- Eurostat. (2023). *Population changes by component, EU 1990-2021*. Eurostat.
- Ferrara, A. (2022). Aiming too high or scoring too low? Heterogeneous immigrant-native gaps in upper secondary enrollment and outcomes beyond the transition in France. *European Sociological Review*, 39(3), 366-383. <https://doi.org/10.1093/esr/jcac050>.
- Francia, G., Neubauer, A., & Edling, S. (2021). Unaccompanied Migrant Children's Rights: A Prerequisite for the 2030 Agenda's Sustainable Development Goals in Spain and Sweden. *Social Sciences*, 10(6). <https://doi.org/10.3390/socsci10060185>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gozálvez, V., y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XXI*, 19(1), 311-330. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15588>
- Gries, T., Redlin, M., & Zehra, M. (2022). Educational Assimilation of First-Generation and Second-Generation Immigrants in Germany. *Journal of International Migration and Integration*, 23(2). <https://doi.org/10.1007/s12134-021-00863-9>

- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantage Children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heckman, J. J. (2008). Schools, Skills, and Synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x>
- INE. (2023a). *Flujo de inmigración procedente del extranjero por semestre, sexo y edad*. INE. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=24387>
- INE. (2023b). *Abandono temprano de la educación-formación*. INE. [https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925480602&p=%5C&pagename=Producto sYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888](https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=%5C&pagename=Producto sYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888)
- Intxausti-Intxausti, N., Oregui-González, E., & Azpillaga-Larrea, V. (2022). The perception of stakeholders regarding the outcomes achieved by schools with high or low levels of effectiveness and high numbers of immigrant students. *Improving Schools*, 25(3), 224-243. <https://doi.org/10.1177/13654802211056870>
- Jackson, L. (2014) 'Won't Somebody Think of the Children?' Emotions, child poverty, and post-humanitarian possibilities for social justice education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(9), 1069-1081. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.931430>
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- Labussière, M., Levels, M., & Vink, M. (2021). Citizenship and education trajectories among children of immigrants: A transition-oriented sequence analysis. *Advances in Life Course Research*, 50. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2021.100433>
- LOGSE (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Lubián-Grana, C. (2021). Family and institutional narratives on barriers accessing schools in migrant families: A case study in Spain. *Education Policy Analysis Archives*, 29(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5777>
- Mahía-Casado, R., y Medina Moral, E. (2022). *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. [https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15\\_accessible.pdf](https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15_accessible.pdf)
- Mínguez, R., y Linares, L. (2022). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Octaedro.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Alumnado extranjero*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/igualdad/igualdad-cifras/alumnado-matriculado/alumnado-extranjero.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Alumnado extranjero*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/igualdad/igualdad-cifras/alumnado-matriculado/alumnado-extranjero.html>
- OCDE. (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, Publishing*. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OCDE. (2019b). *Informe PISA 2018. Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://>

- sede.educacion.gob.es/publivena/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol/evaluacion-examenes/23505
- Onses-Segarra, J. & Estalayo-Bielsa, P. (2021). Integration policies of migrant children in Catalonia: challenges and opportunities for change. *ANNALES: Series Historia et Sociologia*, 30(4), 629-642. <https://doi.org/10.19233/ASHS.2020.42>
- ONU–OIM. (2019). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020*. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020\\_es.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf)
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., & Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134, 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003>
- Pau, A. (2020). El principio de igualdad y el principio del cuidado, con especial atención a la discapacidad. *Revista de Derecho Civil*, 8(1), 3-29. <https://nreg.es/ojs/index.php/RDC/article/view/507>
- Piketty, T. (2021). *Une brève histoire de l'égalité, Seuil, 2021, (A brief History of Equality)* Harvard University Press.
- PIRLS-21. (2023). *Estudio Internacional de Comprensión Lectora. Avance de resultados*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2023/05/20230516-avancepirls2021.html>
- Prieto-Mendoza, J. (2022). *Situación del alumnado de origen inmigrante: Realidades, resultados y carencias del sistema educativo español*. Fundación 1º de Mayo. <https://1mayo.ccoo.es/743986cc0188c5e5d9fd9152896ccb2d000001.pdf>
- Szalai, J. (2013-2018). Reducing Early School Leaving in the EU (RESL.eu). *European Commission (Seventh Framework Program)*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT\\_ET%282011%29460048%28SUM01%29\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET%282011%29460048%28SUM01%29_EN.pdf)
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York University Press.
- Tronto, J. C. (2017). There is an alternative: hominess curans and the limits of neoliberalism. *International Journal of Care and Caring*, 1(1), 27-43. <https://doi.org/10.1332/239788217X14866281687583>
- Turienzo, D., y Manso, J. (2022). Cuando las políticas públicas se transforman en mecanismos (re)productores de desigualdad educativa: el caso español en el acceso al sistema escolar. *Foro de Educación*, 20(1), 240-264. <https://doi.org/10.14516/fde.898>
- Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI*, 13(1), 177-197. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.282>
- Volante, L., Klinger, D. A., Siegel, M., & Yahia, L. (2019). Raising the achievement of immigrant students: Towards a multi-layered framework for enhanced student outcomes. *Policy Futures in Education*, 17(8), 1037-1056. <https://doi.org/10.1177/1478210319835336>