

INFORME FINAL: ESTADO DEL ARTE EN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN CHILE, ARGENTINA Y ESPAÑA

David Martínez

9 de febrero del 2018

Contenido

Resumen Ejecutivo	4
Introducción	5
Marco Conceptual migración y sistema escolar	6
PRIMERA PARTE: MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN CHILE	9
1. CARACTERIZACIÓN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN CHILE	10
1.1. Caracterización de la migración en Chile	11
1.2. Caracterización de la migración y sistema escolar en Chile.....	11
2. ELEMENTOS SOCIO-CULTURALES DE LA MIGRACIÓN Y EL SISTEMA ESCOLAR EN CHILE	13
2.1. Elección y acceso.....	14
2.2. Racismo y discriminación	15
2.3. Relaciones al interior de los establecimientos.....	18
2.4. Relaciones familia-escuela	20
3. POLÍTICAS PÚBLICAS EN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN CHILE	21
3.1. Marco Normativo en migración y educación.....	21
3.2. Políticas públicas en migración y educación	23
3.3. Recomendaciones y sugerencias.....	23
Resumen estudios, enfoques y metodologías	30
SEGUNDA PARTE: MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ARGENTINA	34
1. CARACTERIZACIÓN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ARGENTINA	35
1.1. Caracterización de la migración en Argentina	36
1.2. Caracterización de la migración y sistema escolar en Argentina.....	38
2. ELEMENTOS SOCIO-CULTURALES DE LA MIGRACIÓN Y EL SISTEMA ESCOLAR EN ARGENTINA	38
2.1. Elección y acceso.....	38
2.2. Racismo y discriminación	39
2.3. Relaciones al interior de los establecimientos.....	41
2.4. Relaciones familia-escuela	42
3. POLÍTICAS PÚBLICAS EN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ARGENTINA	44
3.1. Marco Normativo en migración y educación.....	44
3.2. Políticas públicas en migración y educación	45
3.3. Recomendaciones y sugerencias.....	46
Resumen estudios, enfoques y metodologías	47

TERCERA PARTE: MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ESPAÑA	51
1. CARACTERIZACIÓN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ESPAÑA.....	52
1.1. Caracterización de la migración en España.....	52
1.2. Caracterización de la migración y sistema escolar en España	53
2. ELEMENTOS SOCIO-CULTURALES DE LA MIGRACIÓN Y EL SISTEMA ESCOLAR EN ESPAÑA .	54
2.1. Elección y acceso	55
2.2. Racismo y discriminación	57
2.3. Relaciones al interior de los establecimientos.....	59
2.4. Relaciones familia-escuela	60
2.5. Resultados académicos	62
3. POLÍTICAS PÚBLICAS EN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ESPAÑA	63
3.1. Marco Normativo en migración y educación	64
3.2. Políticas públicas en migración y educación	65
3.3. Recomendaciones y sugerencias.....	66
Resumen estudios, enfoques y metodologías.....	68
Conclusiones	74
Bibliografía.....	76
Chile	76
Argentina	80
España	82

Resumen Ejecutivo

El presente trabajo es un informe de estado del arte sobre migración y sistema escolar en Chile, Argentina y España. Contiene una revisión de las principales investigaciones sobre la temática, las normativas, y las recomendaciones para la política pública en estos países. Cabe señalar que los tres casos de estudio son receptores de migración en el periodo de esta revisión: 1990 hasta el presente. Esta migración se caracteriza por un importante componente femenino y es de tipo familiar, lo cual explica la presencia de niños y niñas de origen migrante en los sistemas escolares de estos tres países. Además, se observa que en los tres casos se incorporan cuerpos normativos que reconocen la educación como un derecho: Ley de Inclusión 20.845 en el caso de Chile, Ley Nacional 26.206 en Argentina y Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa en España. A pesar de la existencia de estos cuerpos legales, se identifican prácticas *asimilacionistas* en el sistema escolar en los tres casos. Al mismo tiempo, prevalecen relaciones caracterizadas por la violencia, la discriminación y el racismo. Esto deviene en vínculos sociales signados por las asimetrías entre nacionales y migrantes, y por un fuerte estigma asociado a ser migrante o hijo e hija de migrantes. Frente a este orden de cosas, la recomendación para la política pública es la incorporación de la educación *intercultural*. Esta se puede entender como el conjunto de prácticas e instituciones que protegen y garantizan la igualdad y el reconocimiento entre los distintos actores que se congregan en el sistema escolar. En este contexto, la sugerencia es que la *interculturalidad* se materialice en la práctica pedagógica y en la incorporación de contenidos en el currículum. En términos de políticas públicas concretas destaca el caso español donde se han establecido las aulas de acogida lingüística, orientadas principalmente para estudiantes que no dominan el idioma local. Además, en ese país existen programas compensatorios para niños y niñas incorporados tardíamente en el sistema escolar. Tanto las aulas de acogida lingüística como los programas compensatorios han sido considerados como iniciativas necesarias y positivas en la literatura. No obstante, se observan algunos aspectos críticos asociados a ellas. Entre estos, la estigmatización que pueden sufrir las personas por participar de estos programas y la atribución de desfase en los estudiantes migrantes, que no necesariamente es cierta en todos los casos. Por ello la recomendación es incorporar a los estudiantes lo más pronto posible a las aulas comunes. En el caso de Chile, este tipo de experiencias son relevantes, considerando los importantes flujos migratorios desde otros países de Latinoamérica y particularmente la llegada de personas haitianas en el último tiempo. Finalmente, un aspecto relevante son los déficits en términos de investigación en el caso Chileno. Dentro de las líneas de trabajo que se deberían establecer se encuentran estudios sobre elección y acceso, y respecto al vínculo entre segregación escolar y migración. En el caso español se observa la existencia de un corpus consolidado de publicaciones en estas temáticas. Adicionalmente, dos temas que se estudian en España y para los que no se encontraron trabajos en el contexto chileno son las diferenciaciones en términos de resultados académicos entre migrantes y personas originarias de Chile, y los impactos presupuestarios de la migración en el sistema escolar. La sugerencia para el caso chileno sería al menos evaluar la necesidad y pertinencia de desarrollar estas líneas de investigación.

Introducción

Este documento tiene como objetivo “sistematizar y analizar la investigación realizada en Chile, España y Argentina, respecto a migración y sistema escolar, así como las acciones que el fenómeno migratorio ha generado en el sistema escolar desde la política pública. Lo anterior, en vistas de sistematizar experiencias de utilidad para pensar líneas de acción atingentes al contexto chileno”. Por ello, este informe contiene una revisión de los principales resultados de investigación, las normativas, y las recomendaciones para la política pública en esos lugares. Es importante indicar que en nuestro país se está implementando un proceso de Reforma a la educación que se ha traducido en distintas modificaciones institucionales y en el desarrollo de nuevos cuerpos normativos. Esto último se refleja en la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845, la que establece entre sus ejes orientadores la eliminación del financiamiento compartido y la prohibición del lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Este tipo de normativa supone avances en el ámbito educativo. A su vez, pueden ser complementadas con otras acciones y políticas, como las sugeridas en la literatura sobre migración y sistema escolar, para así contribuir a la inclusión no sólo de niños y niñas de Chile, sino que también de aquellos que han nacido en otros países. Adicionalmente, es posible aprender lecciones desde otros países sobre el tratamiento de la temática y es por ello que se han incluido en este informe los casos de Argentina y España.

El informe comienza desarrollando un marco conceptual donde se comparan y definen los principales conceptos y/o enfoques teóricos utilizados para el estudio de la temática. Posteriormente se divide en tres partes y en cada una estas se desarrolla un caso de estudio: Chile, Argentina y España. Cada una de estas partes se divide en los siguientes ejes: Caracterización de la migración en cada país (1); Elementos socio-culturales de la migración y el sistema escolar (2); Políticas Públicas en migración y sistema escolar para cada caso de estudio (3). El primer eje proporciona un panorama sobre el fenómeno migratorio en cada país (1.1), y posteriormente se enfoca en datos sobre la migración y el sistema escolar (1.2). El segundo eje reconstruye las dinámicas socio-culturales de la migración y el sistema escolar en cada país. En primer lugar se examinan los antecedentes sobre elección y acceso (2.1); en segundo lugar sobre racismo y discriminación (2.2); en tercer lugar se indican relaciones en los establecimientos (2.3); en cuarto lugar, se examinan cuestiones sobre las relaciones familiares y las escuelas (2.4). El tercer eje, estudia cuestiones sobre políticas públicas en migración y sistema escolar. Esta parte se divide en tres secciones: marco normativo en migración y educación (3.1), políticas públicas en migración y educación (3.2), y recomendaciones y sugerencias para la política pública (3.3). Antes de todas esas secciones, se elabora un marco conceptual donde se definen los principales conceptos y/o enfoques teóricos utilizados por la investigación sobre migración y sistema escolar en los países analizados.

Marco Conceptual migración y sistema escolar¹

La realización de este informe comienza utilizando un modelo conceptual que se sustenta en la sociología del conocimiento (Berger & Luckmann, 2001) y la sociología crítica (Habermas, 1987, 2008, Forst, 1994, 2007) donde se destaca la importancia de las instituciones y prácticas sociales como pilares normativos, que posibilitan la inclusión de las personas en sociedades caracterizadas por la diversidad (Martínez, 2011, 2014, 2017). En este modelo se han combinado elementos sociales, culturales, normativos y de políticas públicas.

El primer componente, lo social, se puede distinguir analíticamente en dos niveles. El primero se refiere a cuestiones estructurales que producen órdenes sociales: por ejemplo las variables de nacionalidad o socio-económicas que devienen en dinámicas diferenciadas de elección y acceso en el sistema escolar, y que producen segregación. El segundo nivel se relaciona con los distintos actores que se congregan en los establecimientos y las formas en que estos se vinculan. Entre estos sujetos destacan niños y niñas, profesionales, equipos directivos, familias, y las distintas comunidades. El segundo componente del modelo conceptual, la cultura, parte de la premisa “de la construcción social de la realidad”, donde el mundo social se encuentra estructurado simbólicamente y comunicativamente. En este estudio se entiende la cultura como los acervos de saber que se conjugan al interior de los establecimientos. Entre estos destacan las formas en que los distintos actores se significan a sí mismos y a los *otros*. En este contexto, se vislumbra que comúnmente los colectivos locales discriminan y *racIALIZAN* a los migrantes y los constituyen en una *otredad* vista como exterioridad. El tercer elemento del modelo conceptual, lo normativo,² se refiere a principios y procedimientos legítimos que regulan las interacciones entre las personas, los grupos y las instituciones en el sistema escolar. En el caso de la educación se puede destacar la igualdad de derechos, equidad, y las prácticas de participación, encuentro y de reconocimiento de la diferencia a través de prácticas e instituciones educativas. También se encuentran los acuerdos comprometidos por Chile en el marco de los tratados internacionales. Finalmente, el cuarto elemento, las políticas públicas, son los arreglos institucionales y las acciones y prácticas que se despliegan en el sistema escolar, que fundamentalmente responden a las iniciativas de distintas instituciones del Estado.

Este modelo explicativo constituye la estructura fundamental que permite ordenar la realización de este estado del arte en migración y sistema escolar, lo cual se ve reflejado en las mismas partes y secciones de este informe. Ahora bien, una distinción que debe ser considerada y que permite analizar las investigaciones, tiene que ver con dos enfoques paradigmáticos contemporáneos en las ciencias sociales: el paradigma positivista (neo-

¹ En esta sección se definen los conceptos y los principales enfoques teóricos en la temática. Estos se contrastan en la medida que tenga sentido hacer las distinciones.

² El modelo normativo elaborado coincide con el enfoque de derechos, el cual constituye una orientación de investigación que se puede observar en los estudios sobre migración y educación.

positivista) y el paradigma fenomenológico-interpretativo. En primer lugar, en el enfoque positivista se utilizan modelos explicativos hipotéticos, que surgen desde las teorías existentes en las temáticas a investigar. En estos modelos se establecen relaciones entre variables. Dichos modelos hipotéticos son testeados empíricamente y de esa forma se refinan las hipótesis y se articulan conclusiones (Popper, 1959, 1963). En segundo lugar, en el enfoque fenomenológico-interpretativo se busca comprender lo social desde las vivencias y representaciones que los actores realizan de sí mismos, de los otros y de los fenómenos sociales que los congregan. En los estudios que se realizan utilizando este paradigma se busca reconstruir los sentidos que los actores le otorgan a sus vivencias en los campos sociales que habitan (Berger & Luckmann, 2001).

Ciertamente, estos paradigmas pueden iluminar investigaciones en diversos tópicos de las ciencias sociales. Ahora bien, en la investigación en particular en la temática de este estado del arte – migración y sistema escolar – se observa la utilización de los siguientes enfoques teóricos: transnacionalismo, enfoque de derechos, interculturalidad, discriminación y racismo e inclusión/exclusión social. A continuación se explica cada uno de estos conceptos y teorías.

El transnacionalismo es un enfoque que cuestiona que los migrantes vayan paulatinamente abandonando los vínculos materiales, culturales, económicos y sociales con sus lugares de origen. Más bien, lo que ocurre es que la migración produce un espacio social desanclado del territorio, y que une los lugares de origen con los de destino. Esto no quiere decir que el transnacionalismo parta de la premisa de que los límites territoriales que separan países, regiones, ciudades y barrios no existan. De lo que se trata es que la migración produce redes sociales organizadas transnacionalmente (Glick Schiller et. al., 1992; 1999; Smith y Guarnizo, 1998; Mahler, 1998; Goldring, 1998; Portes & Guarnizo, 1999).

El enfoque de inclusión/exclusión tiene que ver con los vínculos que establecen las personas con distintos sistemas sociales. En la sociología existe una larga tradición que ha elaborado la distinción entre inclusión y exclusión (Durkheim, 2001, 2002; Simmel, 1950). Más allá de los autores clásicos de la disciplina, Parsons relaciona la inclusión a los procesos de adquisición de ciudadanía o membresía plena en la comunidad social (Parsons, 1965). Con todo, la inclusión es un concepto límite pues consiste en el disfrute de la ciudadanía plena, que se traduce en el goce de todos los derechos existentes por parte de todos los individuos. En el caso de la sociología de Luhmann la inclusión se refiere a la participación de los individuos en los distintos sistemas funcionales de la sociedad. Un hallazgo interesante de su teoría es que la inclusión en un ámbito no necesariamente implica inclusión en otros, y sin embargo la exclusión en un sistema hace probable las exclusiones en otros (Luhmann, 2005). Por último, los sociólogos franceses Fitoussi y Rosanvallon (2010) argumentan que la exclusión social no es un estado sino que más bien un proceso de desvinculación de los individuos.

La *interculturalidad* constituye un enfoque que parte del hecho de que las sociedades contemporáneas son diversas. Esto se refleja en la presencia de grupos diferenciados por nacionalidad, etnicidad, clase social, creencias, entre otras. Esa diversidad se entiende bajo el concepto de *multiculturalidad*. Sin embargo, la *interculturalidad* avanza un paso más e indica que lo esperable sería que los distintos grupos en la sociedad participen en igualdad de derechos en los distintos espacios donde estos se congregan. Además, la *interculturalidad* supone que los grupos se reconocen mutuamente y son capaces de evaluar sus relaciones sociales desde la perspectiva de los intereses y necesidades de los otros. El enfoque intercultural implica conocer a los otros, valorarlos por lo que son y desplegar un proceso constante de diálogo entre todos los actores en igualdad de condiciones. La interculturalidad se opone diametralmente a la *asimilación*, la cual consiste en que los grupos diversos se adapten al ideal normativo que generalmente se asocia a lo nacional. La *asimilación* implica la adquisición de formas de ver y hacer propias de la sociedad anfitriona, anulando así la diversidad (Van Dijk, 2013; Stefoni, Stang & Riedemann, 2016).

Por último, un concepto relevante en este trabajo es el de racismo. Esta es una noción que supone la existencia de diversas razas que conforman la especie humana y a partir de esa creencia se establece formas particulares de constituir el vínculo social. Según Memmi (2000) el racismo deviene en asimetrías y en la organización jerárquica de la sociedad a partir de diferencias que se presuponen como naturales. Es importante indicar que el racismo se puede distinguir en términos de uno de tipo biológico y uno que se centra fundamentalmente en las prácticas culturales (Taguieff, 2001). El primero indica que las razas son categorías biológicas. Es el más antiguo y hunde sus raíces en el XIX. El segundo señala que las razas se definen por tipos de prácticas culturales: costumbres, creencias, etc. Ahora bien, para algunos autores el racismo constituye una práctica fundamentalmente discursiva (Gillborn, 2000), lo cual no significa que no tenga consecuencias sociales concretas. Otro elemento relevante del racismo moderno es que constituye una matriz ideológica que se tiende a naturalizar, y que por ende comúnmente se invisibiliza (van Dijk, 1992). Para concluir, es importante mencionar un concepto que se relaciona al racismo pero que no coincide con este: el *estigma*. Es Goffman quien en la tradición del interaccionismo simbólico de Mead, desarrolla la noción de *estigma* (2006). El vínculo entre racismo y *estigma* tiene que ver con que comúnmente aquellos grupos que se racializan y que quedan en las posiciones subordinadas – en el caso de los países revisados personas africanas e indígenas – portan un *estigma*. El *estigma* lo poseen los sujetos en función de ciertos elementos que se le atribuyen: etnicidad, rasgos físicos, acciones que hayan realizado, etc. El *estigma* supone una carga negativa y produce una serie de relaciones sociales asociadas.

PRIMERA PARTE: MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN CHILE

1. CARACTERIZACIÓN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN CHILE

En Chile las corrientes migratorias son un fenómeno de larga data y por ello se pueden distinguir periodos históricos con diversas características. Teniendo en consideración la historia reciente de este país, un primer momento relevante de migración lo constituye la llegada de personas provenientes de Europa durante el siglo XIX y el siglo XX (Cano & Soffia, 2009). Un segundo momento se da a partir del golpe de Estado de 1973, que produjo un éxodo significativo de chilenos que emigran a países europeos y Latinoamericanos en calidad de refugiados políticos (Bolzman, 1993). Con el retorno a la democracia, desde 1990 en adelante Chile comienza paulatinamente a destacarse como modelo de crecimiento económico y de estabilidad política y social en la región. Esto permite la reducción significativa de la pobreza y en términos generales, la posibilidad de contar con mejores expectativas económicas y de bienestar material. Es así que históricamente Chile está en mejores condiciones que antes; y geográficamente, posee una situación comparativamente mejor que otros países de América del Sur. De esta forma, Chile se constituye en un destino atractivo para personas de otros países de América Latina que deciden migrar al país para mejorar sus condiciones de vida (Salas, del Río, Kong & San Martín, 2016). Por cierto, existen distintos motivos para que personas de otros países decidan venir a Chile. Entre estos se pueden destacar: extranjeros con vínculos con ciudadanos chilenos, motivos laborales, razones políticas, reunificación familiar, etc. (Rojas & Silva; 2016).

De esta forma, Chile pasa de ser un país emisor de migrantes a constituirse en un destino de migración (Castillo, 2016: 5), lo que da cuenta de un nuevo patrón migratorio desde 1990 en adelante (Cano, Soffia & Martínez, 2009). Esta dinámica ha recibido el nombre de *Nueva inmigración* (Pavez & Lewin, 2014)³ y ha sido estudiada por destacados académicos nacionales. Evidentemente estos autores han contribuido a entender algo que podríamos nombrar como una nueva cuestión social. Sin embargo, tal como señala Pavez y Lewin (2014), y también Tijoux (2013), el foco generalmente se ha centrado en la población adulta y no en niños y niñas migrantes o hijos e hijas de migrantes. Eso es un problema en tanto las primeras generaciones de migrantes, cuando ya logran cierto nivel de estabilidad económica, buscan formas para que sus familias puedan reunirse con ellas en el país de destino migratorio. A su vez, esta reunificación familiar y la formación de nuevas familias posibilitan el nacimiento de niños, niñas y adolescentes descendientes de migrantes, los cuales se enfrentan a matrices de inclusión/exclusión social (Rojas, Amode & Vásquez, 2015) como el sistema escolar.

³ Según las autoras, la noción “Nueva inmigración” se refiere al aumento creciente de migrantes de procedencia regional en Chile. Como se trata de un fenómeno novedoso, “en un principio ha podido dificultar la comprensión del mismo” (Pavez & Lewin, 2014: 255).

A continuación se caracteriza el fenómeno de la migración en Chile teniendo en consideración la información disponible. En primer lugar, se da cuenta de la migración en general en el país (1.1); en segundo lugar, se enfoca en la migración y sistema escolar (1.2).

1.1. Caracterización de la migración en Chile

Según datos de la encuesta CASEN la población migrante pasó de constituir el 1% (154.643) de la población en 2006 a ser el 2,7% (465.319) en 2015. Aunque la cifra es relevante, está lejos del 10% de población migrante que caracteriza a los países desarrollados pertenecientes a la OCDE (Joiko & Vásquez, 2016: 134). En 2015 los países con una mayor cantidad de migrantes en Chile son Perú (30%), Colombia (13,6%), Argentina (11,9%) y Bolivia (10,1%). Eso se refleja en que en 2014 el 75% de los inmigrantes en Chile provenían de América Latina. Respecto a la distribución geográfica de la migración, el 69,1% se encuentra en la Región Metropolitana, el 6,6% en la Región de Tarapacá, y el 6,6% en Antofagasta. Además, los migrantes en promedio tienen “mayor educación alcanzado un 12,65 el año 2006 y 12,59 el 2009 de escolaridad promedio, respecto al 10, 11 y 10,36 de sus pares nativos en cada año” (Contreras, 2013: 9). Y se observa que el mercado laboral ha sido capaz de absorber sin dificultades la incorporación de los migrantes y estos parecen no sufrir discriminaciones significativas (Contreras, 2013: 1).

En términos de la variable de género, en 2013 el porcentaje de mujeres era de un 55,1% y de un 44,9% de hombres. Esta cifra que es prácticamente la misma en 2015: en ese año aumenta en un 1% la población de mujeres (y lógicamente disminuye en un 1% la población de hombres). Estas cifras dan cuenta de un componente femenino de la migración que “trae a mediano y largo plazo un incremento en los procedimientos de reunificación familiar y, por consiguiente, una vez que la mujer trabajadora se encuentra asentada y estable, se produce la llegada de las hijas e hijos al país de acogida” (Pavez & Lewin, 2014). Otro dato relevante es que las familias migrantes tienen en promedio más niños y niñas que las familias locales (Contreras, 2013). Lo que trae consigo una creciente demanda por matrículas en el sistema para niños y niñas migrantes (Salas, del Río, Kong & San Martín, 2016). En la siguiente sección se da cuenta de las cifras de migración referidas a infancia y a sistema escolar en específico.

1.2. Caracterización de la migración y sistema escolar en Chile

Desde 2005 hasta 2014, alrededor del 20% de los inmigrantes son del tramo etario entre 0 a 19 años (Departamento Extranjería y Migración, 2016: 24). Para cifras más desagregadas, para el caso de niños, niñas y adolescentes (0 a 15 años) el porcentaje

dentro de la población de inmigrantes es de alrededor de un 14%; y sumado a las que han nacido en Chile de origen extranjero (segunda generación) la cifra aumenta a un 21% (Pavez & Lewin, 2014: 256). Más allá de estos datos generales, tal como señala Fernández “no existen estadísticas precisas y actualizadas respecto de la situación migratoria de niños y niñas, tampoco sobre sus principales características. Esto genera que haya un escaso conocimiento de los focos que requieren mayor atención, como podría ser la inserción educacional” (2012: 242). Con el objeto de contribuir a solucionar esta situación, Joiko y Vásquez recopilaron los datos disponibles de migración y sistema escolar, en el marco de un proyecto financiado por el Consejo Nacional de Educación (CNED) (Joiko & Vásquez, 2016). Como se trata de un estudio reciente, se recurrirá fundamentalmente a la información proporcionada por este trabajo para caracterizar la migración y el sistema escolar en Chile en la actualidad. Sin embargo, es importante indicar lo que señalan las autoras donde se presenta esta información: los datos corresponden al Sistema Nacional de Estudiantes (SIGE) el cual sólo considera a aquellos con RUN definitivo.⁴

Para el año 2016, la matrícula de estudiantes migrantes llegó a 60.844 NNA, lo cual equivale al 1,7% de la matrícula total a nivel nacional (Joiko & Vásquez, 2016).⁵ Esto supone que la matrícula se duplicó en relación a 2015, y se quintuplicó respecto a 2005. El 59% se encuentra en educación básica y el 23% en la educación media. La mayoría de los estudiantes migrantes reside en la región Metropolitana, Antofagasta y Tarapacá (82%). El 56% de los estudiantes migrantes se encuentra matriculado en establecimientos municipales y el 36% en particulares subvencionados – situación inversa se produce en el caso de los estudiantes chilenos. A partir de datos del SIMCE de 4to Básico 2014, el 6% de los estudiantes migrantes se encuentran matriculados en establecimientos de enseñanza básica clasificado como bajo; 73% en un establecimiento medio bajo y medio; y 21% en establecimientos medio-alto y alto; a diferencia de los alumnos chilenos que se encuentran distribuidos 10%, 62% y 28% respectivamente.⁶ Otro dato relevante es que el 75% de los estudiantes migrantes se encuentran en establecimientos con convenio Subvención Escolar Preferencial (SEP), a diferencia del 68% de sus pares; y un 58% en establecimiento con Programas de Integración Escolar (PIE), similar al 52% de sus pares. Lo anterior, queda reflejado en el siguiente cuadro:

⁴ Este RUN servía para identificar a los NNA migrantes que no contaban con el RUN definitivo hasta el año en que fue publicado el artículo de Joiko y Vásquez. En la actualidad, ya no es cierto que esto ocurra en el sistema escolar. Sin embargo, no se encontraron reportes que traten la temática.

⁵ Las autoras indican estas cifras utilizando la base de datos Preliminar de Matrícula 2016 proporcionada por el Ministerio de Educación.

⁶ Esto se refiere al Grupo Socioeconómico del establecimiento (GSE).

	% Estudiantes migrantes en establecimientos con:	% Estudiantes locales en establecimientos con:
Subvención Escolar Preferencial	75%	68%
Programa Integración Escolar	58%	52%

Fuente: Joiko & Vásquez, 2016: 136.

Joiko y Vásquez identificaron la cantidad de alumnos con RUN provisorio de 100 millones, y la cifra para el año 2015 sería de 24.865 personas (Joiko & Vásquez, 2016: 137). Las autoras indican que a partir de este dato, no es posible saber con certeza si el crecimiento en un 100% del número de estudiantes migrantes en el sistema escolar se deba a que efectivamente llegó el doble de estudiantes o que un gran número de quienes tenían RUN provisorio, obtuvieron el RUN definitivo. Lógicamente, tal como indican las autoras:

Este aspecto técnico-administrativo particular conlleva múltiples problemas en la elaboración de políticas públicas y programas dirigidos a los estudiantes migrantes, ya que invisibiliza a los ojos de las instituciones públicas, a aquellos que bajo los criterios de este sistema, no están registrados (Joiko & Vásquez, 2016: 137).

Tal como se señaló en el Informe 1, en esta revisión del Estado del Arte (Informe 2) se identifican aquellos datos que se debieran levantar para así informar el desarrollo de políticas públicas en el área. Es por ello que, siguiendo a Joiko y Vásquez, sería relevante estudiar en detalle las dinámicas de exclusión y en general las problemáticas en el sistema escolar que se asocian al ya mencionado RUN 100 Millones. Otro aspecto relevante, tiene que ver con la información sobre aquellas personas en edad escolar que no estarían incorporados al sistema, situación que puede producirse por diversos motivos. Por ejemplo, por dificultades económicas, legales, o simplemente por no haber sido aceptados en los establecimientos. Sin embargo, Castillo indica que “los estudios no dan cuenta de cifras claras, lo que implica que estas afirmaciones deben ser consideradas de manera prudente” (Castillo, 2016: 9). Es por ello que esta temática necesariamente debería ser incorporada en estudios específicos, para disponer de estadísticas más precisas y detalladas, y así orientar las políticas públicas en migración y sistema escolar.

2. ELEMENTOS SOCIO-CULTURALES DE LA MIGRACIÓN Y EL SISTEMA ESCOLAR EN CHILE

En esta parte se elaboran los elementos que permiten reconstruir las dinámicas socio-culturales de la migración y el sistema escolar en Chile. Específicamente, esta sección busca elaborar el estado del arte en migración y sistema escolar, teniendo en consideración las relaciones sociales y aspectos simbólico-culturales que tienen lugar al

interior de los establecimientos. Por dinámicas sociales nos referimos a los vínculos que se producen entre las distintas personas y comunidades que se congregan en las instituciones educativas. Por aspectos simbólico-culturales se hace referencia a los acervos de saber que se ponen en juego en los establecimientos. Entre ellos, las construcciones de la diversidad, de la normalidad, del *nosotros* y de la *otredad*, y las estructuras y prácticas de discriminación y racismo. En ese contexto, las secciones que componen esta parte son: Elección y acceso (2.1); Racismo y discriminación (2.2); Relaciones en los establecimientos (2.3); y finalmente relaciones familia-escuela (2.3).

2.1. Elección y acceso

La elección y el acceso son procesos importantes en las matrices de inclusión/exclusión de los alumnos y alumnas migrantes en el sistema escolar. Esta temática específica ha sido investigada en Chile por Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas Cordero (2010) y por Joiko y Vásquez (2016). En el trabajo de Stefoni, Acosta, Gaymar y Casas Cordero (2010), las autoras se centran en examinar la educación como un derecho para estudiantes migrantes. Ellas observan las dificultades que enfrentan estos niños y niñas para acceder al sistema. Y realizan una distinción entre elementos formales – lo estrictamente normativo – e informales – actitudes y prácticas de los diferentes actores educativos – que están a la base del acceso de un niño o niña migrante al sistema escolar (Stefoni, Acosta, Gaymar & Casas Cordero, 2010). En términos formales, en la actualidad el sistema garantiza el acceso en igualdad de condiciones de personas chilenas y migrantes.⁷ En términos informales, existen mecanismos que actúan “en contra, casi exclusivamente, de los estudiantes inmigrantes de grupos socioeconómicos bajos y medios bajos, lo que habla de que el factor determinante, en términos de acceso al sistema escolar, es la condición socio-económica y racial/étnica” (Stefoni, Acosta, Gaymar y Casas Cordero, 2010: 106). Frente a estas dificultades, las familias despliegan los recursos que disponen para resolverlas. Estos recursos las autoras los entienden en clave *Bourdesiana* y fundamentalmente son sus capitales personales, familiares y culturales. Entre estos, destaca la valoración positiva de la educación como un recurso de superación, factor que incide positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes (Stefoni, Acosta, Gaymar & Casas Cordero, 2010).

Por su parte, Joiko y Vásquez indagan respecto a cómo el proceso de elección “puede actuar como una forma de inclusión en el sistema educativo y en la sociedad en general” (Joiko & Vásquez, 2016: 132). Específicamente, el objetivo de su estudio fue “conocer las experiencias de las familias migrantes al elegir una escuela” (Joiko & Vásquez, 2016: 133). Desde la teoría del *Habitus*, el campo social y las prácticas de Pierre Bourdieu (Bourdieu,

⁷ Con todo, las autoras sugieren avanzar desde una normativa que garantice acceso, hacia una que garantice permanencia.

1984, 1986, 1990), las autoras indican que la elección implica un proceso en el cual las familias migrantes deben descifrar un espacio social desconocido, donde además los capitales de que disponen (social, cultural, económico) posiblemente dejan de tener el mismo valor que tenían en sus países de origen. Este estudio utilizó una metodología mixta. En primer lugar, a través de datos secundarios se contextualizó el fenómeno de la migración y el sistema escolar en Chile. En segundo lugar, a través de técnicas cualitativas – específicamente entrevistas, grupos focales y observaciones informales – se indagó respecto a las trayectorias de elección y acceso desde el relato de padres y madres migrantes. En términos de resultados, la investigación mostró por un lado que las familias migrantes acceden a información desde espacios formales sobre colegios y posibilidades de matrícula, por ejemplo en las municipalidades o en el Ministerio de Educación “ya que no conocen cómo se lleva a cabo el proceso” (Joiko & Vásquez, 2016: 151). Por otro lado, también existen mecanismos informales que explican las prácticas de elección: recorrer las escuelas cercanas al hogar preguntando por cupos, y la información disponible a través de las redes sociales en las que se insertan las familias migrantes.

Tal como señala Joiko y Vásquez, respecto al cruce entre sistema escolar, migración y elección y acceso, “El único estudio que se ha referido a esta temática ha sido el de Stefoni et al. (2010), quienes examinaron el derecho a la educación de los niños inmigrantes en Chile” (Joiko & Vásquez, 2016: 142).⁸ La existencia de sólo dos trabajos que examinan un tema relevante como este, supone una problemática en la consolidación de un estado del arte en migración y educación que debería ser abordada. Además, es interesante observar que los dos trabajos iluminan la cuestión desde la teoría de Bourdieu del capital, el campo y el *Habitus* (Bourdieu, 1984, 1986, 1990). Es relevante que los dos trabajos realicen una reconstrucción de tipo estadística del fenómeno, para luego aportar en la comprensión de las dinámicas que se producen respecto a sus objetos específicos de investigación. Para dilucidar las cuestiones de acceso desde el horizonte simbólico de las familias, ambos estudios recurren a una metodología de tipo cualitativa, donde se incorporan técnicas como las entrevistas, los grupos focales, las observaciones y las notas de campo.

2.2. Racismo y discriminación

Siguiendo a María Emilia Tijoux (2011, 2016), Carolina Stefoni y Fernanda Stang observan cómo los estudios sobre migración y racismo son capaces de identificar una matriz que está presente desde las oleadas migratorias en los siglos XIX y XX, en la que las personas de origen europeo serían superiores a las personas de origen africano e indígena (Stefoni & Stang, 2017: 113-114). Esa lógica diferenciadora no sólo operaría a un nivel cultural-simbólico, sino que se traduciría en jerarquías y desigualdades entre distintos grupos étnicos. En ese contexto, un grupo importante de autores han dado cuenta de la

⁸ A dicho estudio se suma el trabajo que realizan Joiko y Vásquez.

existencia de lógicas y prácticas de tipo racista y de discriminación que operan en el sistema escolar (Cortez, Loredó, Muñoz, Rodríguez, & Vásquez, 2004; Stefoni, Acosta, Gaymer, & Casas-Cordero, 2008; Tijoux, 2013; Riedemann & Stefoni, 2015). La existencia de varios trabajos que indagan en esta temática específica muestra la presencia de un cuerpo consolidado de investigación.

Es importante señalar que las matrices de discriminación y racismo son de tipo estructural. Esto quiere decir que no son cuestiones esporádicas que se reduzcan a episodios puntuales, sino que son lógicas de construcción de la *otredad* en sistemas jerárquicos que reproducen desigualdades (Tijoux, 2013; Riedemann & Stefoni, 2015). Además, estas lógicas y prácticas permean gran parte de las relaciones sociales que se producen al interior de las instituciones escolares, en un contexto social caracterizado por importantes niveles de migración.

María Emilia Tijoux (2013) estudió estos fenómenos en escuelas del centro de Santiago. Ella muestra cómo los alumnos, fundamentalmente de origen Peruano, son discriminados y maltratados por su origen en las instituciones escolares. Esto, tanto por profesionales y por otros alumnos. Sin embargo, es paradójico que estos alumnos y alumnas de origen peruano resultaron ser importantes para la sobrevivencia de los colegios, pues llegaron a engrosar la matrícula de los establecimientos municipales. Esto, en el marco en el que los alumnos locales se trasladaban poco a poco hacia escuelas con algún tipo de co-pago (Ver también Castillo, 2016: 24). Ese mismo fenómeno lo observan Joiko y Vásquez, quienes indican que la migración ha significado para los establecimientos municipales y subvencionados la “revitalización de sus matrículas, aspecto de las escuelas muy importante para el subsistir hoy, dado el modo en que se entrega la subvención escolar” (Joiko & Vásquez, 2016: 157).

Por su parte, en una investigación reciente (2015), Andrea Riedemann y Carolina Stefoni estudian el racismo respecto a la situación que afecta a alumnos y alumnas en el nivel secundario de origen Haitiano. Es importante considerar el año en que se realiza este estudio, pues efectivamente la llegada de personas haitianas comienza a crecer e intensificarse sólo recientemente. Es así como según información citada por las autoras, en 2008 la población haitiana en Chile llegaba sólo a unas 100 personas, en el año 2011 sube a cerca de 3.000 (Riedemann & Stefoni, 2015). Estas cifras confirman “el planteamiento de que de manera posterior al terremoto de 2010 la emigración haitiana aumentó, y como ha sido evidente, parte de ella eligió a Chile, y en particular Santiago, como destino migratorio” (Riedemann & Stefoni, 2015: 3). Este estudio es importante pues contrasta la existencia de prácticas racistas con las narrativas de varios actores en las comunidades escolares que niegan la existencia de dicho racismo. Las autoras indican que es común observar estrategias de invisibilización de estas narrativas, pues este dispositivo y sus prácticas asociadas son vistos en la actualidad como *políticamente incorrectas*. En ese contexto, indican, siguiendo a van Dijk (1992), que “la negación del racismo es una de

las características centrales del racismo contemporáneo” (Riedemann & Stefoni, 2015: 42). Sin embargo, en su estudio muestran cómo el racismo afecta a alumnos y alumnas haitianas en la vida cotidiana de la escuela. Y eso lo ejemplifican con varios hechos de violencia tanto física como simbólica que personas de esa comunidad han sufrido al interior de los liceos donde realizaron sus estudios. Esta situación se suma a la barrera idiomática, la cual es reconocida como una dificultad por parte de los estudiantes haitianos (Castillo, 2016: 42).

En un artículo que se enfoca en cuestiones de tipo curricular, Arnaldo Hernández menciona que los principales motivos asociados a la discriminación por parte de estudiantes chilenos se relacionan con rasgos físicos y origen nacional. Específicamente, los grupos que frecuentemente reciben tratos vejatorios y ofensivos son los estudiantes peruanos y afrocolombianos. Y además “Es importante advertir que de todas las nacionalidades mencionadas, los más discriminados son los peruanos” (Hernández, 2016: 167).

A partir de la existencia de varios estudios que han indagado en las dinámicas de discriminación y racismo presentes en el sistema escolar, se puede concluir que la discriminación es estructural, con raíces históricas profundas en la sociedad chilena, y que afectan a las personas migrantes por su origen nacional y por sus rasgos físicos. No obstante, esta situación convive con que en las narrativas de muchos actores del sistema escolar estas prácticas simplemente se niegan. Para salvar esta tensión – la existencia de racismo y su negación – los autores han recurrido fundamentalmente a la metodología cualitativa, combinando técnicas como las entrevistas, los grupos focales y las observaciones. Por ejemplo, en su estudio Tijoux combinó “observaciones a niños y niñas, entrevistas en profundidad a adultos, entrevistas en forma de conversaciones breves a los niños” (Tijoux, 2013: 84).

Cabe destacar que las observaciones con niños y niñas buscaron reconstruir los sentidos asociadas a distintos lugares del mundo cotidiano de ellos: plazas, salas, el camino a la escuela, etc. Estos son espacios sociales, donde diversas prácticas como la violencia y la discriminación emergen día a día. Por su parte, Stefoni y Riedemann utilizaron entrevistas y grupos focales, y los discursos producidos fueron examinados con la técnica de Análisis Crítico del Discurso, que busca dilucidar los contenidos latentes – no necesariamente manifiestos – en los relatos de las personas (Riedemann & Stefoni, 2015: 195-196). A través del uso combinado de técnicas de tipo cualitativo, fue posible iluminar fenómenos que sin la percatación metodológica necesaria, pueden quedar invisibilizados. Por último, en términos de paradigma destacan aquellos que buscan comprender cuestiones sociales desde el lenguaje, las representaciones y los relatos de los actores. Entre estos destacan la fenomenología, la hermenéutica, y el interaccionismo simbólico. Dada las características de los fenómenos a estudiar – el racismo y la discriminación – parece coherente optar por este tipo de enfoques.

2.3. Relaciones al interior de los establecimientos

Según la literatura existente en migración y sistema escolar, la participación en los establecimientos es fundamental para la inclusión de los alumnos y alumnas migrantes. Respecto a esta temática, un estudio publicado recientemente indica que los profesores “promueven la participación de todos los estudiantes al interior del aula, independiente de su nacionalidad” (Hernández, 2016: 166). Y eso reflejaría la incorporación en las escuelas y liceos del principio de igualdad educativa, que se traduce en las mismas oportunidades de aprendizaje para todos. No obstante, según Natalia Salas y un grupo de investigadores, las categorizaciones e identificación que realizan docentes y profesores respecto a los niños y niñas migrantes los constituyen como grupo desventajado o vulnerable, para el que es necesario disponer de estrategias de compensación o de exigencias mínimas respecto a los objetivos del currículo escolar (Salas, del Río, Kong & San Martín, 2016).

Además, las actividades que se desarrollan para reconocer la diversidad cultural son escasas y están circunscritas a fechas conmemorativas (Hernández, 2016: 168). Principalmente, en las escuelas se realizan actos o ferias escolares donde se generan espacios para que los migrantes puedan mostrar algunas costumbres y tradiciones de sus respectivos países. Sin embargo, a nivel de aula sólo en uno de los establecimientos se realiza una actividad periódica. Esta consiste en una disertación de los aspectos representativos de cada país y finaliza con una degustación de comida típica o la presentación de un baile (Hernández, 2016: 168).

En relación al proceso de inclusión de los niños y niñas al interior de los establecimientos, algunos autores indican que esta se encuentra mediada por la nacionalidad (Mondaca, Muñoz & Sánchez: 2016; Stefoni, Stang & Riedemann: 2016). Es así como en las escuelas esa variable de adscripción opera como un elemento simbólico fundamental de socialización. Tal como se señala en un artículo, la nacionalidad es para “los estudiantes es un aspecto relevante al momento de establecer relaciones sociales, utilizada para diferenciar o identificarse con un determinado grupo. Por otro lado, es una fuente de conflictos con los estudiantes peruanos en fechas conmemorativas como las Glorias navales” (Hernández, 2016: 167). Esta misma matriz – la nacionalidad – opera en la representación que hacen los profesionales respecto a los alumnos y alumnas. En otras palabras, los docentes y educadores distinguen a los niños y niñas según sus países de origen: colombianos, peruanos, haitianos, etc.

En la misma línea, en un estudio sobre migración y sistema escolar en la zona fronteriza de Arica y Parinacota, Carlos Mondaca y otros investigadores (Mondaca, Muñoz & Sánchez, 2016), observan que la sociabilización de los estudiantes está mediada por la nacionalidad

de origen.⁹ Y en ese contexto, la adaptación de los alumnos extranjeros es limitada respecto a sus pares chilenos. Sin embargo, estos investigadores indican que eso depende de si los establecimientos son urbanos o rurales. En los casos urbanos tiende a ser más difícil la adaptación porque los alumnos extranjeros son minoritarios y “los establecimientos no suelen tener una dinámica de integración cultural tan explícita al respecto” (Mondaca, Muñoz & Sánchez, 2016: 438). Es en ese escenario donde son los connacionales quienes facilitan la inmersión de los alumnos extranjeros en los colegios, y es así que “en muchos casos gran parte de los compañeros del círculo cercano o amigos de los estudiantes de origen extranjero suelen ser también extranjeros” (Mondaca, Muñoz & Sánchez, 2016: 439). En los casos rurales, la integración sería más *fácil y natural*, entre otras cosas porque “los alumnos de origen andino (chilenos, peruanos o bolivianos) representan un porcentaje mucho mayor entre los estudiantes” (Mondaca, Muñoz & Sánchez, 2016: 438). De esta forma, en el espacio rural los alumnos migrantes se adaptan bien a las dinámicas de los establecimientos y de sus compañeros.

Respecto a estos procesos de integración, se indica en la literatura que “la adaptación de los estudiantes migrantes posee las características de una asimilación cultural forzosa más que dialógica” (Hernández, 2016: 167). Esto ciertamente es problemático pues da cuenta de dinámicas de asimilación y no de inclusión. La lógica de asimilación implica que los migrantes se incorporan en la sociedad ‘huésped’ como un ‘otro’ que debe adquirir las costumbres, tradiciones e identidades de dicha sociedad. Es así como la asimilación es la ‘adaptación’ de los estudiantes a los patrones culturales establecidos en la escuela” (Carrillo, 2014: 52). De acuerdo al relato de los profesores, la adaptación de los alumnos migrantes sería “lenta porque ellos manifiestan, al comienzo, una actitud hostil que dificulta la interacción con sus pares [...] Bajo esta premisa la responsabilidad siempre recae en el otro, pues al ser ellos los extranjeros, son ellos los que deben integrarse” (Hernández, 2016: 167). Ciertamente, las lógicas de asimilación suponen un desafío para las políticas públicas en esta temática, donde según el consenso se debería avanzar hacia la inclusión educativa.

Por último, en un estudio publicado en 2016, se discute las consecuencias que tenía el ya mencionado RUN 100 millones, como solución administrativa para estudiantes que no contaran con RUN definitivo (Joiko & Vásquez, 2016). Es así como esta solución administrativa suponía una carga simbólica que evidenciaba dos hechos importantes: “por una parte la exclusión y, por otra, la mercantilización del sistema educativo” (Joiko & Vásquez, 2016: 148). En relación a la primera problemática, la no obtención del RUN definitivo significaba que administrativamente los NNA no eran ingresados al Sistema de

⁹ En relación a la nacionalidad, un estudio indica que esta no es relevante para explicar actos de violencia por parte de docentes hacia los estudiantes. Más bien, se deberían a la desmotivación de algunos estudiantes y a percepciones generalizadas negativas del cuerpo docente (Castillo, 2016: 44). Sin embargo, esto no parece ser incoherente con los otros estudios que indican la relevancia de la nacionalidad en la configuración de otras dinámicas y prácticas.

Información General de Estudiantes (SIGE). Por ello, no aparecían en las estadísticas nacionales y si la situación no se regularizaba, no contarían “con sus notas ingresadas al sistema a fin de año” (Joiko & Vásquez, 2016: 148). Según las autoras, esta cuestión administrativa devenía en prácticas de discriminación al interior de las escuelas, donde incluso se llegaba a denotar a los niños y niñas que no tiene el RUN definitivo como personas “ilegales”. Sin embargo, dicha nominación es incorrecta pues en términos de la normativa legal no existen personas migrantes “ilegales”, sino que sólo se puede hablar de situaciones de irregularidad o de personas indocumentadas (Stefoni, 2010). En relación a la segunda problemática, se genera la cuestión administrativo de que la escuela podía ser multada por tener personas sin RUN definitivo, lo cual resulta paradójico, teniendo en consideración que según la Ley Bitar de 2005, todos los alumnos y alumnas tienen derecho a matricularse independiente de su situación migratoria.¹⁰

2.4. Relaciones familia-escuela

Una serie de estudios se ha enfocado en la relación entre las familias y las escuelas (Alvites & Jiménez, 2011; Barrios-Valenzuela & Pelou-Julian, 2014; Fusupo, 2015; Marín, 2015; Poblete & Galaz, 2007; Mondaca, Muñoz & Sánchez, 2016). En estos trabajos se destacan las actividades de tipo extra-curricular como un mecanismo que permite promover la diversidad de las nacionalidades que conforman el escenario escolar en la actualidad. Otro aspecto importante tiene que ver con los esfuerzos que realizan las familias para contribuir en la inclusión en el sistema escolar de sus hijos e hijas.

En un estudio realizado en la región de Arica y Parinacota, se observa que la participación de las familias es relativamente baja y, en general, limitada. Además, la actividad principal es la reunión de apoderados, que para los autores es una limitada instancia de encuentro (Mondaca, Muñoz & Sánchez, 2016: 436). Es importante destacar que esa baja participación no sólo es un rasgo de los apoderados extranjeros, sino que también de los chilenos. Es así que “la inmensa mayoría de docentes señala que se trata de un problema presente en todo el establecimiento y la educación general” (Mondaca, Muñoz & Sánchez, 2016: 437). Ahora bien, según los apoderados existen tres razones para esta baja participación: por un lado, no habrían muchas instancias para hacerlo; por otro lado, las actividades suelen realizarse en horarios de trabajo; y finalmente, de las que se realizan, ninguna de ellas está orientada realmente a fomentar la integración, social, cultural y educativa de los estudiantes de origen extranjero. En el mismo sentido, Joiko y Vásquez indican que los encuentros entre familias y escuelas “se dan en espacios poco participativos y se traducen principalmente en reuniones de apoderados, dejar y/o buscar a los hijos y actos de fin de año” (Joiko & Vásquez, 2016: 165).

¹⁰ Tal como se indica más arriba, no se han encontrado estudios actualizados sobre esta problemática.

Por su parte en un estudio publicado en 2014 (Barrios-Valenzuela & Pelou-Julian, 2014) se observa la relevancia de la familia para los procesos de integración de los estudiantes en el sistema escolar. Los autores observan que las familias comprenden la importancia que tiene la escuela para las posibilidades futuras de sus hijos e hijas, en términos de integración en la sociedad de acogida. Es por ello que en los proyectos migratorios la educación de los hijos es un aspecto central. Otro elemento vinculado a las posibilidades de inclusión y éxito de los alumnos en el sistema tiene que ver con el capital cultural familiar, lo cual se refleja en el nivel educacional de los padres (Barrios-Valenzuela & Pelou-Julian, 2014: 417. Ver también Stefoni, Acosta, Gaymar y Casas Cordero, 2010).

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN CHILE

En esta parte se elaboran los elementos asociados a las cuestiones normativas y de política pública en relación a la migración y sistema escolar. Además, se incorporan las sugerencias para la política que se pueden encontrar en la literatura. La primera sección reconstruye el marco normativo de la migración y sistema escolar en Chile, identificando los principales cuerpos legales que regulan estos fenómenos sociales y sus dinámicas asociadas (3.1). La segunda sección da cuenta de las políticas públicas existentes en Chile respecto a migración y sistema escolar (3.2). En la tercera sección se describen y sistematizan las principales sugerencias para la política pública respecto a migración y sistema escolar. Con el objeto de constituir un insumo pertinente para la elaboración de políticas públicas, se ha procurado incorporar los aportes más actualizados existentes en la temática (3.3).

3.1. Marco Normativo en migración y educación

La política migratoria en Chile es un cuerpo normativo desactualizado, que emerge en el contexto excepcional del régimen cívico-militar presidido por Augusto Pinochet. El decreto Ley N° 1.094 de 1975, conocido como Ley de Extranjería es la columna vertebral del ordenamiento jurídico sobre migraciones en Chile (Lara, 2014). Dicha Ley se enfoca en aspectos administrativos del tránsito de personas, pero no consagra los derechos humanos de los migrantes. En esta misma línea, en 1984 se dicta el reglamento de extranjería (Decreto Supremo N° 597), que buscaba controlar el acceso de personas que según el régimen pudiesen amenazar la seguridad nacional. Considerando que el actual ciclo migratorio comienza alrededor de los 90 del siglo pasado, entonces existe un desajuste de 20 años (Ley N° 1.094) y de 10 años (Decreto Supremo N° 597) de la normativa en la materia (Thayer, 2013).

Según algunos autores, la existencia de normativas desactualizadas (Castillo, 2016) y basadas en enfoques que no incorporan la lógica de derechos, han producido relaciones

desiguales entre las personas de nacionalidad chilena y los migrantes (Joiko & Vásquez, 2015). En relación a esto, es preciso indicar que la relación entre normativa y desigualdad no puede ser vista de modo causal. Más bien, las normativas y las relaciones sociales, se encuentran en tensiones, y en relaciones de coherencia y divergencia. Esto quiere decir que ninguno de los ámbitos tiene preeminencia sobre los otros sino que se encuentran interrelacionados.

En las últimas décadas, una serie de modificaciones a la legislación han buscado transformar las normativas en relación a la migración en el país. Por ejemplo, en 1996 se establecen cambios a la Ley de Extranjería en materia de asilo y refugio, reconociendo el derecho de no ser expulsados a quienes se encuentren en Chile bajo esa condición. A su vez, se despenaliza el ingreso irregular de extranjeros que soliciten refugio o asilo (Miño, 2014).

Respecto a la legislación en relación a migración y educación, es importante indicar que el Estado de Chile, en 2003, ratificó la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y sus Familiares, instrumento normativo que señala que:

Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate (Art 30).

Además, Chile ratificó en 1990 la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, que establece en su artículo 28 el derecho a la educación de los niños y niñas, y en el artículo 29 “Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya”.

En sintonía con estos principios, en la Ley General de Educación (2009) LGE, y en la actual Ley de Inclusión 20.845 del Ministerio de Educación se establece que el sistema escolar debe proteger la diversidad. Respecto a la Ley de Inclusión, este cuerpo normativo “regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado” (MINEDUC, 2015). En esta ley se señala que “el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Artículo 1°, letra k). Ciertamente, esta formulación todavía podría ser ambigua, y por lo mismo sería esperable que la legislación estableciera en alguno de sus artículos, que el estado garantiza la provisión de educación para los niños y las niñas en edad escolar obligatoria, independiente de su situación migratoria y la de sus progenitores. Además, es imprescindible que la legislación no solo garantice el acceso, sino que también se

comprometa explícitamente con la inclusión educativa de los niños y niñas migrantes (Castillo, 2016: 9).

3.2. Políticas públicas en migración y educación

Diversas instituciones en distintos niveles – nacional e internacional – consideran la inclusión en la educación como un principio fundamental para elaborar políticas públicas pertinentes a la diversidad propia de las sociedades actuales en contextos de globalización. Es así como UNESCO define la inclusión educativa como un “proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos” (UNESCO, 2005). Por su parte, el Ministerio de Educación de Chile señala que el contacto recurrente con sujetos de grupos diversos reduce de manera significativa los prejuicios y la discriminación entre las personas y por ello propone como un primer principio para la inclusión lo que denomina como “presencia” (MINEDUC, 2015).

Este concepto se relaciona con el *Common School Ideal*, desarrollado originalmente por John Dewey, donde las escuelas deben preparar a niñas, niños y adolescentes para la ciudadanía democrática en una sociedad plural (Dewey, 1907; Pring, 2007). Esto sería posible de lograr no sólo enseñándoles los conocimientos y las capacidades para el ejercicio de dicha ciudadanía, sino que también promoviendo ambientes en los que ellos interactúan con estudiantes de diversos orígenes (Neufeld, 2013, Reich, 2002, Callan, 1997). De esta forma, es esperable que las instituciones educativas promuevan y fortalezcan espacios y actividades que favorezcan el encuentro, la interacción y la participación de todas y todos los estudiantes de grupos diversos, logrando así eliminar las barreras, los prejuicios y las distancias que podrían existir entre estos grupos (MINEDUC, 2015). En esta misma línea, la recomendación para la política pública en educación ha sido garantizar el acceso, la permanencia, y apoyar a los estudiantes en el avance de sus trayectorias educativas (Superintendencia de Educación, 2016). En la siguiente sección se desarrollan en detalle algunas de las principales recomendaciones existentes en la literatura en migración y sistema escolar para el caso Chileno.

3.3. Recomendaciones y sugerencias

Respecto a las recomendaciones para la política pública en la literatura en Chile, uno de los elementos que se destaca son cuestiones relacionadas con el currículum. En ese contexto, Stefoni, Stang y Riedemann (2016) dan cuenta de la tensión entre, por un lado, la necesidad de “incorporar a la malla temas que no estén explícitamente contemplados y

que esta “nueva” realidad migratoria estaría demandando” y, por otro lado, la permanencia de la “implementación institucional del currículo estándar, que se materializa en una presión permanente por cumplir con indicadores externos ligados a ciertos saberes y habilidades normalizadas” como el SIMCE (Stefoni, Stang & Riedemann, 2016: 173). Eso no permitiría generar un currículum flexible en contextos multiculturales, donde exista una planificación en la que se articulen los contenidos declarados en el marco curricular y los saberes de las comunidades que integran en la actualidad a las comunidades educativas (Hernández, 2016). De esta forma tienden a prevalecer políticas de tipo “asimilacionistas” y un “currículum chilenizante” (Stefoni, Stang & Riedemann, 2016: 175). Además, lo preocupante de esto es que el currículum que se implementa en las escuelas con estudiantes migrantes no ha experimentado grandes modificaciones. Y comúnmente “La contextualización curricular se reduce a la inserción de datos o informaciones aisladas de las otras culturas, sin mayores reestructuraciones del mismo” (Hernández, 2016: 168).

Frente a este estado de cosas, se sugiere en la literatura que se incorporen los saberes de otras culturas en el currículum. Según Hernández, las asignaturas donde sería más pertinente incluirlos para así elaborar proyectos de innovación intercultural” (Hernández, 2016: 168) son: lenguaje, comunicación, historia, geografía y ciencias sociales y educación artística. Otra propuesta relacionada con cuestiones curriculares tiene que ver con promover el conocimiento del currículo de los países de origen de la población migrante, “tanto respecto de los contenidos como en relación a las metodologías, como una herramienta necesaria para poder conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Stefoni, Stang & Riedemann, 2016: 177). Esto, debido a que en ocasiones se producen confusiones en los estudiantes migrantes pues sus padres y madres les enseñan con metodologías de los países de origen, que en algunas ocasiones son distintas a las usadas en el sistema escolar en Chile.

En la bibliografía en la materia se indica que según los profesionales y docentes, existe la necesidad “reflexionar de manera argumentada y contar con herramientas idóneas para llevar adelante [...] un proceso de enseñanza-aprendizaje en un marco de *educación intercultural*” (Stefoni, Stang & Riedemann, 2016: 174). Esto, en tanto los docentes buscan realizar acciones tendientes hacia la *interculturalidad*, pero no saben si las están realizando apropiadamente. Más bien, los profesionales han “buscado reaccionar de modo intuitivo a la transformación sociocultural que experimentan los establecimientos” (Castillo, 2016: 6).¹¹ Por ello, piden que el Ministerio de Educación los apoye con lineamientos específicos y una política concreta sobre la temática. Es así como:

¹¹ También para los estudiantes migrantes y sus familias, son los docentes los principales actores que promueven la inclusión y participación en los establecimientos (Castillo, 2016: 43).

Varios docentes procuran afrontar esta nueva realidad con las herramientas que tienen a la mano, y con creatividad, pero piden un sustento programático y un apoyo sistemático (Stefoni, Stang & Riedemann, 2016: 176).

Una observación similar realiza Natalia Salas quien apunta que para la incorporación de la *interculturalidad* en el contexto de un sistema escolar presionado por el fenómeno migratorio, aún no se evidencian sugerencias explícitas de tipo metodológico y didáctico desde la política pública en educación (Salas, del Río, Kong & San Martín, 2016). Lo mismo se menciona en un estudio financiado por FONIDE¹², donde se indica la “inexistencia de una política nacional que oriente la práctica cotidiana de las escuelas” (Castillo, 2016: 1). En este mismo trabajo se señala que “en cuanto a la implementación de políticas educativas orientadas a población migrante, tampoco ha habido avances significativos” (Castillo, 2016: 5).

Esto se cruza con un contexto donde se habla continuamente de *interculturalidad* e incluso los establecimientos se auto-comprenden como escuelas *interculturales* o multiculturales (Stefoni, Stang & Riedemann, 2016: 173). Sin embargo, tal como señala Natalia Salas, en el sistema educativo chileno “la implementación de los intercultural ha quedado confinada, tradicionalmente, a un acto donde se muestran las diversas expresiones culturales presentes en la escuela” (Salas, del Río, Kong & San Martín, 2016: 14). Así, entre las herramientas y actividades que se observan para promover la *interculturalidad* están los eventos de tipo extra-curricular.¹³ Frente a esto, la sugerencia para la política pública es avanzar desde esa visión reducida de lo *intercultural*, hacia un proceso de trabajo de las creencias y actitudes que subyacen la inclusión de la diversidad (Salas, del Río, Kong & San Martín, 2016: 14).

Siguiendo a Teun van Dijk (2013), Stefoni, Stang & Riedemann (2016: 162-163) desarrollan una serie de criterios para la incorporación de la *interculturalidad*, en un contexto escolar signado por el racismo y las consiguientes prácticas asociadas de desigualdad de dicha matriz socio-cultural. Los principios son 1) Conocimiento intercultural: conocimiento mutuo sobre cada grupo; 2) Comunicación intercultural: conocimiento sobre los migrantes para la necesaria participación en la comunicación *intercultural*; 3) Información *intercultural*: información en distintos ámbitos (legislación, medios de comunicación, planes de estudio) que favorezcan el conocimiento del fenómeno por parte de toda la ciudadanía; 4) Representación y cooperación *intercultural*: inclusión de representantes de los migrantes en la toma de decisiones colectivas; 5) Toma de decisiones *intercultural*: aquellos que toman decisiones vinculantes deben ser capaces de reconocer que representan a todos los miembros de la sociedad. Finalmente, las autoras indican que tal como el racismo es un sistema de justificación aprendido, el antirracismo también puede ser enseñado, y siguiendo a van Dijk concluyen que “las políticas antirracistas explícitas

¹² Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

¹³ Este punto fue desarrollado en detalle en la sección 2.3.

deben ser parte integrante de toda las políticas públicas y de todos los procesos de toma de decisiones” (van Dijk, 2013: 119. En Stefoni, Stang & Riedemann, 2016: 163).

También Salas, del Río, Kong y San Martín (2016) realizan recomendaciones para la política pública. Una primera sugerencia es promover espacios inclusivos en los establecimientos. Para ello, se deben desarrollar actividades de fomento de lo cultural, que producen beneficios y oportunidades para los establecimientos en su conjunto, y además se promueve la valoración de la diversidad (Salas, del Río, Kong & San Martín, 2016: 15). Además, la promoción de espacios inclusivos se asocia al desarrollo de aulas heterogéneas, pues la evidencia muestra que ese tipo de distribución de estudiantes (migrantes y no migrantes en las mismas aulas) “promueve un menor nivel de prejuicio” (Salas, del Río, Kong & San Martín, 2016: 16). Y por último, esto se vincula también a un trabajo de aula donde se enseñen contenidos que promuevan la *interculturalidad*. Según los autores, esto se puede materializar a través de clases de educación cívica y en otras asignaturas como historia y lenguaje (entre otras), donde se puede propiciar el diálogo *intercultural*.

Una segunda sugerencia es “profundizar en investigaciones asociadas al fenómeno de la inmigración [...] Realizar estudios que exploren las prácticas pedagógicas, creencias y expectativas en los primeros años de la enseñanza básica en torno a lo *intercultural* y al prejuicio” (Salas, del Río, Kong & San Martín, 2016: 15). También en estudios que profundicen en la implementación del curriculum *intercultural* y que evalúen dicha implementación, por ejemplo desde la Agencia de Calidad. En términos de estudios, se pueden agregar también las sugerencias realizadas por Dante Castillo, quien señala la necesidad de generar:

Información y conocimiento sobre cómo se desenvuelven los/las estudiantes inmigrantes, qué resultados obtienen, quiénes concluyen satisfactoriamente y cómo son aquéllos que no lo han logrado. Asimismo, tampoco se conoce en profundidad cuáles son sus percepciones subjetivas, esperanzas, proyectos de vida y educacionales, dimensiones de suma relevancia para poder dotar de sentido su paso por el sistema escolar (Castillo, 2016: 9).

Una tercera recomendación es “incorporar activa y explícitamente en la formación docente el tema de la desmitificación del inmigrante, las creencias asociadas a su desempeño, características y actitudes” (Salas, del Río, Kong & San Martín, 2016: 16. Ver también, Superintendencia de Educación, 2016). A partir de este tipo de formación, es posible orientar a los docentes en el uso de un lenguaje apropiado, para así eliminar sesgos “y que permiten cuestionar los roles y estereotipos tradicionalmente asignados al

inmigrante” (Salas, del Río, Kong & San Martín, 2016: 18). Para los autores, el CPEIP¹⁴ adquiere un rol protagónico en esta recomendación.

Una cuarta recomendación para la política es la diferenciación entre el área de inclusión y la creación de un área específica para el trabajo en relación a las distintas dimensiones del fenómeno inmigrante. En esta nueva área se podría trabajar con mayor especificidad (al fenómeno migrante) “políticas de flexibilización curricular, en conjunto con las distintas dependencias del MINEDUC” (Salas, del Río, Kong & San Martín, 2016: 16).

Una quinta recomendación es desarrollar políticas de acogida y trabajo con los niños y niñas migrantes y sus familias. Entre las medidas se encuentra la orientación para apoyar la inclusión social de estas personas, no sólo respecto al sistema escolar, sino que también en relación al sistema de salud y otras instancias. Los autores indican, acertadamente, que estas políticas no deben basarse en acciones aisladas que dependan del trabajo y/o la buena voluntad de algunos docentes, “sino, por el contrario, a lineamientos sistemáticos – ya sean a nivel institucional, municipal o bien estatal- , ofreciendo marcos de sentido, en los cuales se trabajen las actitudes hacia lo intercultural” (Salas, del Río, Kong & San Martín, 2016: 17). Estas políticas podrían incluirse en los distintos instrumentos de la gestión escolar (proyecto educativo institucional, reglamento, manual de convivencia, planes de mejora) y es ahí donde el liderazgo de las direcciones debería jugar un rol protagónico.

Por último, otra sugerencia que es necesario indicar, y que cobra especial relevancia en un contexto en que han llegado personas que no hablan o no dominan bien el castellano – fundamentalmente haitianos – consiste en incorporar:

Programas centrados en el aprendizaje del idioma del país de acogida que, en el caso de Chile, es la lengua española; a este tipo de programas se les denomina usualmente aulas de inmersión lingüística, aulas temporales de adaptación lingüística o aulas de acogida (Barrios-Valenzuela & Pelou-Julian, 2014: 420).

En el siguiente cuadro se resumen algunas de las principales recomendaciones para la política pública, incorporando los estudios más actualizados – ordenados cronológicamente – disponibles en la temática:

Autor(a), autores(as)	Aporte	Recomendaciones
Superintendencia de Educación, 2017.	Estudio centrado en el fenómeno de la discriminación desde un enfoque de derechos.	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisar y fiscalizar los reglamentos de convivencia escolar: La Superintendencia de Educación debe fiscalizar tanto la existencia como el ajuste a derecho de estos reglamentos. Este procedimiento debiera implicar un sistema de aprobación formal de los reglamentos, y una política focalizada dirigida a la obligatoriedad de su

¹⁴ CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Este es el organismo central en la implementación del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente.

	Este estudio no se incluye en la revisión, a partir de que su foco no es migración. Sin embargo, se considera pertinente incluir sus recomendaciones.	<p>actualización en todos los colegios de Chile (194).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar modificaciones al sistema de denuncias de la Superintendencia de Educación. • Ajustar los reglamentos de convivencia escolar. Se observa una presencia importante de reglamentos de convivencia escolar que hacen el esfuerzo por alinearse a la normativa actual, aunque todavía faltan reglamentos que sigan las orientaciones emanadas del Mineduc (195). • Monitoreo de prácticas educativas orientadas a la inclusión educativa con enfoque de derecho.
Superintendencia de Educación, 2016.	Estudio sobre trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana.	<ul style="list-style-type: none"> • Avanzar en términos de la legislación en migración. • Capacitación de docentes: tanto formación inicial como formación continua. Esto, en temáticas de <i>interculturalidad</i>, y también en cuestiones curriculares. • Difusión de información: “se requiere potenciar el acceso a una información de calidad acerca de los derechos que tienen los/as migrantes y en especial en el ámbito educativo” (71).
Salas, del Río, Kong & San Martín, 2016.	<p>Este estudio fue elaborado en el marco del proyecto FONIDE 911424.</p> <p>Se centra en iluminar fenómenos asociados a la migración y el sistema escolar, como los prejuicios asociados a los migrantes. Además, propone una serie de medidas para orientar la política pública.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de un enfoque de educación <i>intercultural</i>. Todavía no se observan políticas concretas con metodologías y didácticas para la incorporación de este enfoque. • Incorporar activa y explícitamente en la formación docente la <i>interculturalidad</i>. • Promover espacios inclusivos en los establecimientos. • Profundizar en investigaciones asociadas al fenómeno de la inmigración. • Diferenciación en el Ministerio de Educación entre el área de inclusión y la creación de un área específica para el trabajo en relación a las distintas dimensiones del fenómeno inmigrante. • Desarrollar políticas de acogida y trabajo con los niños y niñas migrantes y sus familias.
Stefoni, Stang & Riedemann 2016.	Discute cuestiones sobre educación <i>intercultural</i> en Chile. Revisa la bibliografía relevante en la temática y además propone lineamientos de	<ul style="list-style-type: none"> • Las autoras recomiendan, “incorporar a la malla temas que no estén explícitamente contemplados y que esta “nueva” realidad migratoria estaría demandando” (173). Para así evitar prácticas asimilacionistas y un curriculum <i>chilenizante</i>. • Incorporación de un enfoque de educación <i>intercultural</i> y anti racista en las escuelas. Además, proponen una serie de principios asociados a la educación <i>intercultural</i>:

	política pública.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conocimiento <i>intercultural</i>: conocimiento mutuo sobre cada grupo; 2) Comunicación <i>intercultural</i>: conocimiento sobre los migrantes para la necesaria participación en la comunicación intercultural; 3) Información <i>intercultural</i>: información en distintos ámbitos (legislación, medios de comunicación, planes de estudio) que favorezcan el conocimiento del fenómeno por parte de toda la ciudadanía; 4) Representación y cooperación <i>intercultural</i>: inclusión de representantes de los migrantes en la toma de decisiones colectivas; 5) Toma de decisiones <i>interculturales</i>: aquellos que toman decisiones vinculantes deben ser capaces de reconocer que representan a todos los miembros de la sociedad.
Castillo, 2016	<p>Este estudio fue elaborado en el marco del proyecto FONIDE 911463.</p> <p>Estudia el proceso de inclusión en el sistema escolar de estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica.</p> <p>Además, propone lineamientos de política pública.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de una política pública específica para la población migrante en el sistema escolar. • Generación de conocimiento sobre “cómo se desenvuelven los/las estudiantes inmigrantes, qué resultados obtienen, quiénes concluyen satisfactoriamente y cómo son aquéllos que no lo han logrado” (Castillo, 2016: 9).
Hernández, 2016	Este estudio trabaja fundamentalmente cuestiones curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilizar el currículum, incorporando saberes de otras culturas, en asignaturas como lenguaje, comunicación, historia, geografía y ciencias sociales y educación artística
Barrios-Valenzuela & Pelou-Julian, 2014	Artículo centrado en destacar las variables asociadas a la integración de estudiantes migrantes en el sistema escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas de integración lingüísticas. Esto resulta especialmente relevante en el contexto de personas migrantes que no son hablantes nativos de castellano.

Fuente: Elaboración Propia.

Resumen estudios, enfoques y metodologías¹⁵

Estudio	Enfoque	Estrategia metodológica
Alvites, S. y Jiménez, A. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile. <i>Synergies Chili</i> , 7, 121-136.	Estudio de caso de programa para población migrante.	Cualitativa
Berrios-Valenzuela, Ll. & Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. <i>Educ. Educ.</i> Vol. 17, No. 3, 405-426.	Interculturalidad	Cualitativa
Cano, M., Soffia, M., & Martínez, J. (2009). Conocer para legislar y hacer política: los desafíos de Chile ante un nuevo escenario migratorio. <i>Serie Población y Desarrollo</i> . Cepal.	Neo-Positivismo	Mixta
Castillo, D. (2016). <i>Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica</i> . Proyecto Fonide F 911463. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación Departamento de Estudios y Desarrollo División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación.	Inclusión/ exclusión social	Mixta
Cortez, A., Loredó, P., Muñoz, C., Rodríguez, M. L., & Vásquez, M. E. (Eds.) (2004), <i>Niños y Niñas Inmigrantes en Chile: Derechos y realidades</i> . Fundación Anide- Colectivo Sin Fronteras, Santiago.	Estudio de caso de programa para población migrante.	Cualitativa
Fundación Para la Superación de la Pobreza. Fusupo. (2015). <i>Educación e interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica</i> .	Estudio de caso de programa para población migrante.	Mixta
Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del	Interculturalidad	Cualitativa

¹⁵ Para la realización de este cuadro se han incorporado solo los estudios que son pertinentes al estudio de la migración y el sistema escolar en Chile en el periodo seleccionado. Por ello, no se incorporan todos los textos que están en esta parte del informe.

desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. <i>Estudios Pedagógicos</i> (Valdivia). Vol.42 no.2.		
Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: “No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades”. <i>Calidad en la Educación</i> , 45.	Inclusión/ exclusión social	Mixta
Lara, M. (2014). Evolución de la legislación migratoria en Chile claves para una lectura (1824-2013). <i>Revista de historia del derecho</i> . (47), 59-104.	Estudio histórico-normativo	Cualitativa
Marín, J. (2015). Ayni: por una infancia sin fronteras. Arteterapia con hijos de migrantes en el norte de Chile. <i>Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social</i> . 9, 61-72.	Interculturalidad	Cualitativa
Mondaca, C., Muñoz, W., & Sánchez, E. (2016). La inserción de estudiantes migrantes en las escuelas y liceos de la región de Arica y Parinacota. Estrategias y prácticas de integración sociocultural emergente. En: Cárdenas, C., Cares, C., Díaz, D., et al. <i>América Latina en diálogo: oportunidades para hoy y mañana</i> . Barcelona, España.	Inclusión/ exclusión social	Cualitativa
Pavez, I., & K. Lewin. (2014). Infancia e inmigración en Chile: hacia un estado del arte. <i>Revista AMMENTU, Bollettino Storico, Archivistico e Consolare del Mediterraneo, Monográfico Colección “Storia e Memoria”, Nº 14</i> , pp. 254-267.	Estado del arte	Cualitativa
Poblete, R. & Galaz, C. (2007). <i>La identidad en la encrucijada: migración peruana y educación en el Chile de hoy</i> .	Interculturalidad	Cualitativa
Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. <i>Polis, Revista Latinoamericana</i> , 42.	Interculturalidad	Cualitativa
Rojas, N., Amode, N., & Vásquez, J. (2015).	Inclusión/	Cualitativa

Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. <i>Polis, Revista Latinoamericana</i> , Volumen 14, Nº 42, 2015, p. 217-245.	exclusión social	
Rojas, N., & Silva, C. (2016). <i>La migración en Chile: Breve reporte y caracterización</i> . Informe Bimid.	Neo-Positivismo	Cuantitativa
Salas, N., del Río, M., Kong, F., & San Martín, C. (2016). Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar. Proyecto Fonide F 911424. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación Departamento de Estudios y Desarrollo División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación.	Alterización, Racismo	Cuantitativa
Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2008), <i>Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión</i> . OIM- UAH.	Inclusión/ exclusión social	Cualitativa
Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2010). El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile. Editorial: Universidad de Deusto.	Enfoque de derechos	Mixta
Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. <i>Estudios Internacionales</i> - Universidad de Chile. 185. 153-182.	Interculturalidad Alterización, Racismo.	Cualitativa
Stefoni, C., & Stang, F. (2017). La construcción del campo de estudio de las migraciones en Chile: notas de un ejercicio reflexivo y autocrítico. <i>Íconos. Revista de Ciencias Sociales</i> . Num. 58	Estado del arte	Cualitativa
Superintendencia de Educación. (2016). <i>Inclusión Social en las Escuelas: Estudio de prácticas pedagógicas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar</i> . Superintendencia de Educación.	Inclusión/ exclusión social	Cualitativa
Superintendencia de Educación. (2017). <i>Discriminación en la escuela. Descripción y análisis</i>	Inclusión/ exclusión social	Mixta

<p><i>a partir de las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación. Superintendencia de Educación.</i></p>	<p>Enfoque de derechos</p>	
<p>Thayer, L. (2013). Expectativas de reconocimiento y estrategias de incorporación. La construcción de trayectorias degradadas en migrantes latinoamericanos residentes en la Región Metropolitana de Santiago. <i>Polis, Revista Latinoamericana</i>, 35.</p>	<p>Enfoque de derechos Fenomenológico/interpretativo</p>	<p>Cualitativa</p>
<p>Tijoux-Merino, M. E. (2011). Negando al 'otro': el constante sufrimiento de los inmigrantes peruanos en Chile", en Stefoni, Carolina (ed.), <i>Mujeres inmigrantes en Chile: ¿mano de obra o trabajadoras con derechos?</i> Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago.</p>	<p>Alterización, Racismo.</p>	<p>Cualitativa</p>
<p>Tijoux-Merino, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. <i>Polis, Revista Latinoamericana</i>, 35.</p>	<p>Alterización, Racismo.</p>	<p>Cualitativa</p>

Fuente: Elaboración Propia.

SEGUNDA PARTE: MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ARGENTINA

1. CARACTERIZACIÓN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ARGENTINA

Argentina está decisivamente configurada por la migración. Este fenómeno es un eje central en la formación del proyecto social, político y cultural del Estado Nación de dicho país (Novaro, 2012; Domenech & Pereira, 2017). Ahora bien, para reconstruir apropiadamente este caso es necesario mencionar los procesos migratorios del siglo XIX y XX. Durante ese periodo, un gran número de personas provenientes de Europa emigra hacia Argentina (OIM, 2014; Beheran, 2012; Novaro, 2012; Domenech & Pereira, 2017). Es así como según datos del Censo Nacional de Población, Familia y Vivienda de 2010, en 1895 el 22,3% de la población Argentina eran personas nacidas en países no limítrofes y provenientes de ultramar. Esta tendencia tiene su punto más alto en el año 1914 donde el 27,3% de la población eran migrantes de países no limítrofes. Es por ello que la migración trans-oceánica “que tuvo lugar a partir de mediados del siglo XIX contribuyó de manera esencial al poblamiento del país, aportando en el período 1881-1914 algo más de 4.200.000 personas” (OIM, 2012: 17). Es importante destacar que la migración de ultramar fue promovida por las clases dirigentes en la configuración del Estado-Nación Argentino, pues se consideraba que las personas originarias de Europa podrían traer a Argentina los valores, saberes y estilos de vida propios de la civilización occidental y de la modernidad (Beheran, 2012). Tal como indica el intelectual de la época Juan Bautista Alberdi, los europeos llevarían consigo “hábitos de orden y disciplina” (1992). Evidentemente esta política supone un marcado acento eurocéntrico y devino en una ideología de tipo racista e incluso eugenésica en la conformación de este país (Cecchetto, 2008; Solari, 2008).

Además, tal como indica Mariana Beheran, la migración de ultramar europea opacó el proceso de migración de frontera que constantemente ha caracterizado la historia Argentina, al menos desde el siglo XIX hasta el presente (Beheran, 2012). Cabe señalar que la migración limítrofe entre el siglo XIX e incluso en el siglo XXI ha constituido entre un 2,0% y 3,0% de la población en este país (Novaro, 2012). Sumado a lo anterior, sí durante el siglo XIX y XX el estado promovía el ingreso de personas de Europa, incluso subvencionando pasajes y asegurando alojamiento a los recién llegados, para el caso de personas migrantes de países limítrofes las políticas buscaban restringir y reprimir la entrada de ellas (OIM, 2014). Ciertamente, estas políticas de tratos diferenciados responden a matrices de tipo socio-cultural. Es así como la antropóloga Argentina María Inés Pacecca observa la complementariedad entre el relato épico de la migración europea y las visiones negativas sobre las migraciones latinoamericanas (Pacecca, 2001).

Esta matriz ideológica y las políticas públicas asociadas son fundamentales para comprender el proceso de conformación de la nacionalidad Argentina, y es necesario

mencionarla en el contexto de este informe, pues constituye el marco en el que se inserta el proyecto educativo de ese país. Evidentemente, eso no significa que dicha matriz ha devenido en un conjunto de procesos estáticos en el tiempo. Por lo mismo, el marco normativo, las políticas públicas y las reconstrucciones de tipo cultural sobre la migración han estado en constante evolución. En este contexto, en lo que sigue se caracteriza el fenómeno de la migración en Argentina en el periodo seleccionado de estudio: 1990-2017. En la primera sección, se indican las cifras disponibles respecto a la migración en Argentina (1.1); y luego se reportan estadísticas disponibles de migración y sistema escolar (1.2).

1.1. Caracterización de la migración en Argentina

Respecto a la situación de la migración en Argentina en el periodo de estudio, según los datos del Censo Nacional de Población, Familia y Viviendas (2010), en 1991 la población total Argentina era de un poco más de 32 millones de personas. De estos, aproximadamente 1 millón 600 mil eran personas migrantes, lo que corresponde a un 5,0%. En relación al porcentaje de personas migrantes sobre el total de la población Argentina, un 2,4% eran migrantes de países no limítrofes, y un 2,6% eran migrantes de países limítrofes. En 2001, la población total Argentina era de más de 36 millones. De estas personas, 1 millón 500 mil eran migrantes. En este año, de la población total Argentina, el 1,6% son migrantes de países no limítrofes y el 2,6% son migrantes de países limítrofes. Para datos de 2010, la población total es de más de 40 millones de personas. La población migrante, alrededor de 1 millón 800 mil personas, lo que equivale a 4,5% del total. Y de la población total, el 1,4% son personas migrantes de países no limítrofes, y el 3,1% son de países limítrofes. A partir de estos datos, se puede apreciar que ha tendido a aumentar la migración desde países limítrofes, en relación a las personas migrantes de países no limítrofes.¹⁶

A partir de la revisión de aspectos socio-culturales y de política pública asociados al sistema escolar y la migración en Argentina,¹⁷ se puede argumentar que las situaciones más problemáticas en términos de exclusión, discriminación y racismo afectan especialmente a los migrantes de países limítrofes y de Perú: especialmente peruanos, bolivianos y paraguayos (OIM, 2014). Aunque en la literatura no se observa que la misma situación afecte a niños y niñas provenientes de Chile, Brasil y Uruguay, también se proporcionarían datos de la migración de esos países, para poder elaborar un panorama más completo de la situación migratoria. Es así como según los datos del Censo de 2010:

¹⁶ Respecto a la población proveniente de ultramar, su relevancia decae significativamente desde que tiene su punto más alto en 1914 (27,3%). En 1914 el porcentaje de migrantes no limítrofes era de un 27,3%, en 1947 cae a un 13,3%. En 1960 es un 10,7%. En 1991 constituye un 2,4%, en 2001 un 1,6% y en 2010 un 1,4% (OIM, 2014: 93).

¹⁷ Elementos que serán desarrolladas en la sección 3 de esta parte del informe.

Del total de la población inmigrante de origen americano (1.471.399), el 84,6% corresponde a la de los países que, desde el punto de vista geográfico, limitan con la Argentina. Esta población inmigrante está constituida por un 36,4% de paraguayos, un 23,5% de bolivianos; un 13,0% de chilenos, el 7,9% de uruguayos y el 2,8% de brasileños, en tanto que los peruanos representan el 10,6% del total de inmigrantes americanos (OIM, 2012: 33).

Para el periodo seleccionado, considerando a Perú y a todos los países limítrofes de Argentina, en 1991 el total de estas personas era de 857.636. En 2001 eran 1.010.761 y en 2010 eran 1.402.568. De todos estos países, las cantidades más importante de migrantes proviene de Paraguay, Chile y Bolivia. Por ejemplo, la migración Paraguaya en 1991 era de 250 mil personas, en 2001 son 325 mil y en 2010 son 550 mil personas. En el caso de Chile, en 1991 era de 244 mil, en 2001 son 212 mil y en 2010 son 191 mil. Respecto a Bolivia, la migración en 1991 era de 143 mil, en 2001 son 233 mil y en 2010 son 345 mil personas. En el caso de la migración desde Perú está es significativamente menor de las de los otros países mencionados: en 1991 eran sólo 15 mil migrantes peruanos. Pero esta cifra en 2001 es de 87 mil personas y en 2010 son 157 mil personas (OIM, 2014: 95). Esto da cuenta del incremento de la migración peruana entre 2000 y 2010 (OIM, 2012).

Ahora bien, en el contexto de este informe es importante dar cuenta de la composición de la migración, sus lógicas y características. Uno de los elementos más relevantes de la migración de países latinoamericanos hacia Argentina tiene que ver con su importante componente femenino. Es así como según el Censo Nacional del Año 2010, “hay un mayor número de mujeres migrantes latinoamericanas que de varones de la misma procedencia (789 mil mujeres y 682 mil hombres)” (OIM, 2014: 96). Sumado a eso, el 80% de la migración latinoamericana son personas en edad laboral (entre 15 y 64 años) lo que pone en evidencia el peso de las razones de tipo económicas que están detrás de los proyectos migratorios. En relación a esto destacan los siguientes nichos laborales por nacionalidad: construcción para hombres paraguayos y bolivianos; servicio doméstico para las mujeres paraguayas, bolivianas y peruanas, y la agricultura, el comercio y la industria textil para migrantes bolivianos (OIM, 2014).

La feminización de la migración, sumado a que la cuestión de tipo económica subyace en gran parte en los proyectos migratorios de personas de países latinoamericanos hacia Argentina, son fenómenos que explican la presencia de niños y niñas que tensionan y suponen importantes desafíos para el sistema escolar. Esto a partir de su llegada a las escuelas, y además en función de las lógicas de discriminación y racismo que se da al interior de los establecimientos. En la siguiente sección se presentan los datos disponibles respecto a la migración en relación a la infancia y el sistema escolar.

1.2. Caracterización de la migración y sistema escolar en Argentina¹⁸

Según datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, considerando los países limítrofes¹⁹ y Perú, el 7,9% de la población migrante tiene entre 0 y 14 años. En el caso de Bolivia es el 10,2%, en el caso de Brasil el 9,6%, Paraguay 9,2% y Perú un 8,3%. El porcentaje de personas entre 0 y 14 años migrantes disminuye sustantivamente en el caso de Chile y Uruguay – 2,5% y 3,1% respectivamente (INDEC, 2017). A partir de los datos de la misma fuente, se puede observar que de los migrantes de estos mismos países, considerando las personas de 3 años a más, el 14,4% asiste, el 81,2% asistió y el 4,4% nunca asistió a la escuela. Los países con mayores porcentajes de personas que nunca asistieron al sistema escolar son Bolivia, 7,5%, Brasil, 7,5%, Chile, 4,0%.

Uno de los lugares donde se concentra la migración es en Buenos Aires. En esa ciudad asisten, según cifras de 2008, asisten 17 mil 547 alumnos extranjeros, lo que constituye un 6,5% de la matrícula. En algunos distritos de la zona sur esa cifra se duplica (Novaro, 2012: 481).

2. ELEMENTOS SOCIO-CULTURALES DE LA MIGRACIÓN Y EL SISTEMA ESCOLAR EN ARGENTINA

En esta parte se elaboran los elementos que permiten reconstruir las dinámicas socio-culturales de la migración y el sistema escolar en Argentina. Específicamente, esta sección busca elaborar el estado del arte en migración y sistema escolar, teniendo en consideración las relaciones sociales y aspectos simbólico-culturales que tienen lugar al interior de los establecimientos. Como ya se indica más arriba,²⁰ por dinámicas sociales nos referimos a los vínculos que se producen entre las distintas personas y comunidades que se congregan en las instituciones educativas. Por aspectos simbólico-culturales se hace referencia a los acervos de saber que se ponen en juego en los establecimientos. Las secciones que componen esta parte del informe son: Elección y acceso (2.1); Racismo y discriminación (2.2); Relaciones en los establecimientos (2.3); y finalmente relaciones familia-escuela (2.3).

2.1. Elección y acceso

¹⁸ Para la realización de esta sección se han buscado estadísticas tanto en el Ministerio de Educación como el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (INDEC). Sin embargo, no se han podido encontrar más datos disponibles para el acceso público.

¹⁹ Limítrofes de Argentina: Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay.

²⁰ Ver introducción sección 2, parte I.

En la literatura existente para el caso Argentino no se encontraron estudios que tuvieran como temática central la problemática de la elección y el acceso. Sólo se menciona que las escuelas no excluyen a niños y niñas migrantes (Beheran, 2012). Sin embargo, las dificultades se originan al interior de los establecimientos a través de dinámicas de discriminación, estigmatización y racismo. Como se desarrolla en la sección 3.1 de esta parte del informe, la normativa en Argentina, que se establece en la Ley de Educación Nacional n° 26.206, indica que la educación es un derecho de todas las personas, sin distinciones de nacionalidad, etnicidad, religión, nivel socioeconómico, etc. Por ende, el acceso no puede estar condicionado.

2.2. Racismo y discriminación

En la investigación en Argentina se observa un vínculo problemático entre migración, racismo y discriminación en el sistema escolar. El cruce de estos fenómenos socio-culturales ha sido estudiado por varios autores y eso da cuenta de que es uno de los ejes más consolidados en el estado del arte en este país (Neufeld & Thiested, 1999; Domenech, 2004; Courtis, 2010; Courtis & Pacecca, 2010; Diez & Novaro, 2011; Novaro, 2012; Beheran, 2012; Gavazzo, Beheran, Novaro, 2014). Tal como indicamos más arriba, no se trata de que niños y niñas migrantes o de origen migrante sean excluidos de ingresar a los establecimientos en Argentina, sino que son discriminados y etiquetados al interior de las escuelas (Beheran, 2012: 202). Es importante aclarar que se trata de personas migrantes de ciertos países: los hijos e hijas de migrantes provenientes de países limítrofes – fundamentalmente Bolivia y Paraguay – y de Perú. No se trata de discriminación en general hacia todos aquellos que sean migrantes. En función de las matrices culturales de tipo eurocéntrico que se materializan en la historia Argentina en políticas de promoción de la migración desde ese continente desde el siglo XIX y comienzos del XX, las personas de origen europeo no son las *víctimas* de la discriminación en Argentina. De hecho, la intención explícita fue que los locales se *asimilaran* a los migrantes de ultramar de origen europeo (Beheran, 2012).²¹

Es por ello que es relevante destacar que Argentina tiene una historia particular desde lo político, lo jurídico y lo cultural donde la construcción del Estado-Nación supone una auto-comprensión de este país como nación de migrantes fundamentalmente europeos. Efectivamente, durante el siglo XIX y XX Argentina fue objeto de un proceso significativo de *migración de ultramar* de personas que llegaban desde distintas partes de Europa. Esta constitución del Estado-Nación Argentino se asocia una serie de lógicas e imaginarios culturales, a partir de los cuales la migración de otros países de América Latina – con un importante componente indígena – se configura como *alteridad*, y las matrices socio-

²¹ Cabe señalar que tampoco se observa que sean víctimas significativas de la discriminación personas originarias de Chile, Uruguay y Brasil.

culturales que definen la relación con este colectivo son de tipo racistas (Novaro, 2012; Gavazzo, Beheran & Novaro; Domenech & Pereira, 2017). En las escuelas Argentinas esto se traduce en prácticas de “marcación” del “otro” y asimilacionistas (Beheran, 2012: 212). Además, la investigación en este país da cuenta de que los niños y niñas migrantes en el sistema escolar se encuentran sometidos a situaciones de estigmatización y prácticas xenófobas y de exclusión (Beheran, 2012: 202).

En el mismo sentido, se construyen una serie de atributos negativos sobre los niños migrantes y sus familias. María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thiested señalan que esto supone procesos de *racialización/alterización*, donde “la diferencia se clasifica y se evalúa de forma negativa y etnocéntrica a partir de atribuir comportamientos, actitudes, valores a determinados rasgos fenotípicos” (Neufeld & Thiested, 1999). Como se ha indicado, en el caso Argentino, esos rasgos fenotípicos se asocian a lo indígena. Estos mismos autores señalan que esos procesos de racialización significan la configuración de un *nosotros* que se cataloga positivamente por oposición a los *otros*. Un hallazgo adicional en el trabajo de estos autores es que las prácticas de racialización en las escuelas dan cuenta de un proceso relativamente común en este tipo de matrices: se tiende a generalizar a partir de ciertos casos. Es así como:

Se generaliza a partir de 3 o 4 casos la "cultura" de los bolivianos, de los peruanos o de los coreanos. Estos estereotipos construidos desde el sentido común, dan cuenta de representaciones de la alteridad uniformes, simplificadoras y generalizables a todos los integrantes de una comunidad (Neufeld & Thiested, 1999).

Dentro de los estereotipos asociados a las distintas nacionalidades, en el caso de las personas originarias de Bolivia se indica la “falta de oralidad” y carencia de “normas culturales básicas”, mientras que las personas Paraguayas suelen vincularse con la violencia y la promiscuidad (Beheran, 2012: 208). En esto coincide UNICEF, en un informe de 2013 esta institución indica:

Las niñas y niños migrantes o hijos e hijas de migrantes bolivianos y paraguayos que asisten a las escuelas argentinas son generalmente “etiquetados” por los mismos docentes, directivos y compañeros bajo conceptos tales como “vagos”, “lentos”, “sucios”, “callados”, entre otros (UNICEF, 2013: 83).

El fenómeno del *silencio* de los niños y niñas bolivianos o hijos e hijas de bolivianos es una temática que ha sido estudiada en la literatura. Con todo, cabe señalar que no en todos los casos los niños y niñas bolivianas son *silenciosos*. Sin embargo, es cierto que en muchas ocasiones según los relatos de los profesionales docentes en general es difícil hacerlos participar. Lo paradójico es que no se trata que estos niños y niñas no hablen castellano. Es por eso que para los autores el *silencio* de los bolivianos refleja otro tipo de matrices de discriminación, racismo y las consiguientes desigualdades de poder asociadas

(Diez & Novaro, 2011; Beheran, 2012; Novaro, 2012). Según los autores, el *silencio* de los bolivianos es percibido por los docentes simplemente como que carecen de “oralidad”. Sin embargo, en el artículo se especula que es una práctica para responder a un campo social signado por una estructura de desigualdad que los desfavorece.

A modo de conclusión, se observa que todos los estudios realizan apuestas metodológicas de tipo cualitativa para iluminar este objeto de investigación: discriminación y racismo. Se considera que dicha opción constituye la mejor alternativa metodológica para abordar este tipo de fenómenos. En términos generales, existe amplia coincidencia en la literatura sobre las formas del racismo y los motivos que explican su presencia. Todos los autores coinciden en que se trata de una matriz socio-cultural con profundas raíces en la historia de Argentina. Esto, en tanto en ese país el relato para articular el Estado-Nación se fundaba en un *ethos* eurocéntrico, según el cual la identidad Argentina lleva el sello del mundo occidental europeo. En este contexto, los migrantes de países latinoamericanos, más o menos vinculados al mundo indígena, son una *alteridad* no deseada. En las escuelas ese racismo se traduce en violencia, en maltratos, en tratos desiguales, en bajas expectativas, y en el ampliamente examinado *silencio* de los niños y niñas bolivianos.

2.3. Relaciones al interior de los establecimientos

Un tema común que emerge en la investigación es que en las escuelas en Argentina las prácticas que prevalecen son las de *asimilación* y de homogeneización (Bordegaray & Novaro, 2004; Domenech, 2010; Beheran, 2012; Novaro, 2012; Gavazzo, Beheran & Novaro, 2014). Ciertamente esto deriva de la matriz constitutiva del Estado-Nacional en ese país, que es fundamentalmente de tipo eurocéntrica (Beheran, 2012). Es así como el sistema escolar incorpora lógicas integracionistas y asimilacionistas, que en el caso de este país se denomina como “Argentinización”. Esto significa la adquisición de un *habitus* – en el sentido de Bourdieu – asociado a lo europeo (Domenech, 2004: 3). Considerando esa estructura, a continuación se sistematizan los resultados de investigaciones que trabajan este tipo de relaciones.²² Cabe señalar que todos los estudios encontrados sobre relaciones en los establecimientos, utilizaron metodologías de tipo cualitativo.

Como ya se ha indicado, el enfoque homogeneizador ha contribuido a la configuración de un imaginario donde *lo Argentino* y el sentido del *nosotros*, se asocia a lo blanco y lo europeo, lo que evidentemente silencia e invisibiliza la existencia de diversos grupos como los indígenas y los migrantes de otros países de América Latina que también son miembros legítimos de la comunidad nacional. En ese contexto, la diversidad se entiende como *otredad* y las prácticas al interior de las escuelas dan cuenta de eso. Para Eduardo Domenech, eso se refleja en una suerte de *multiculturalismo esencialista* donde las instituciones buscan incluir la diversidad a través de actos escolares como “Día de la

²² Sin considerar racismo y discriminación, fenómenos que fueron desarrollados en la sección anterior.

Tradición” o el “Día de la Raza” y en alguna fecha nacional de la colectividad en cuestión. En estas actividades se presentan danzas tradicionales y comidas de los distintos países (Domenech, 2004). No obstante, este tipo de prácticas son insuficientes y más que nada constituyen acciones de tipo testimonial. Además, “La intervención o participación de grupos étnicos minoritarios en estos hechos “multiculturales” vienen a reafirmar o reforzar la diferencia ya construida por los “locales”” (Domenech, 2004: 3). Es por ello que para Domenech, no constituyen instancias donde se problematicen las matrices de desigualdad presentes en las escuelas y en la sociedad en general (Domenech, 2004).

En relación a las cuestiones de tipo curricular, Beheran indica que aunque en algunos casos los profesores pueden reconocer las particularidades de los niños y niñas migrantes, esto “excluye la identificación de unos contenidos curriculares que muchas veces poco tienen que ver con la diversidad sociocultural que se manifiesta en los espacios escolares” (Beheran, 2012: 212). En consecuencia, no existe una incorporación de la diversidad a nivel curricular. Es por ello que no se encuentra que los establecimientos sean sensibles a las pertenencias culturales de los alumnos y alumnas. Fenómeno que se combina con las prácticas que hemos descrito más arriba de discriminación y estigmatización que sufren los y las migrantes al interior del sistema escolar.

Por último, otra práctica que se observa al interior de los establecimientos consiste en bajar de niveles a niños y niñas migrantes. Eso podría constituir una forma de discriminación donde se marca a los estudiantes por su origen. Probablemente se trate de una práctica necesaria, pero ciertamente los efectos que puede tener en los niños y niñas originarios de otros países puede ser negativo. Tal como indica en un estudio María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thiested, “Un niño peruano con tercer grado hecho debía volver a hacerlo acá, ya que el nivel era significativamente inferior al de la escuela argentina” (Neufeld & Thiested, 1999. Ver también Novaro, 2012: 461). Como se verá para el caso español, esa práctica también se lleva a cabo en el sistema escolar de ese país.

2.4. Relaciones familia-escuela

La relación familia-escuela en el estado del arte para el caso de Argentina se estudia en el marco de las investigaciones sobre migración y racismo. Y es así como el origen familiar – específicamente la nacionalidad de los padres – en buena medida determina el proceso de etiquetamiento y *alterización* de los niños y niñas que deviene en racismo y discriminación (Diez & Novaro, 2011; Novaro, 2012; Gavazzo, Beheran & Novaro, 2014). En el caso Argentino – al igual que en Chile con las personas peruanas – el lugar de nacimiento no define necesariamente el origen atribuido socialmente a las personas. Es por eso que los niños y niñas migrantes se encuentran en una suerte de estado *liminal*, donde no son ni originarios de otro país ni son originarios del país donde efectivamente nacieron. Para el caso específico de los niños y niñas descendientes de personas bolivianas en Argentina,

ellos no son ni argentinos ni bolivianos. O más bien todo depende desde donde se produzca la designación. Para los argentinos estos niños y niñas no son argentinos, pues la nacionalidad la define la nacionalidad de los padres. Pero estos niños y niñas tampoco son bolivianos para los bolivianos. Estas representaciones suponen efectos diferenciadores en la ubicación de las personas en una estructura social caracterizada por la desigualdad. Eso hace que muchos niños y niñas intenten ocultar el origen de sus padres. Sin embargo, otra práctica es el repliegue en la comunidad, identificándose con lo boliviano, aunque se trate de personas que nacieron en Argentina (Gavazzo, Beheran & Novaro, 2014).

Respecto a los imaginarios asociados a las escuelas por parte de las familias, se ha visto que en el caso de las personas bolivianas estas consideran que las escuelas argentinas son lugares sin disciplina. Esto contrasta con el recuerdo de una escuela más disciplinada en Bolivia, y “donde los relatos exaltaban el clima de orden” (Gavazzo, Beheran & Novaro, 2014: 197). A pesar de estas imágenes negativas del sistema escolar en Argentina, en las representaciones de la familia sobre la escuela, esta aparece como un espacio valorado, y que constituye un “depositaria de expectativas y objeto de demanda” (Novaro, 2012). Ciertamente esto supone una paradoja, pues la escuela se constituye como lugar de exclusión, de violencia, de falta de disciplina, de discriminación y racismo, pero a la vez se significa como campo donde los niños y niñas pueden romper con el estigma de ser extranjeros – aunque lo sean sólo simbólicamente. La escuela es alternativa de progreso, y contiene una promesa de superación de las condiciones de vida de los niños y niñas. De esta forma, la educación de los niños y niñas es una de las principales justificaciones detrás de los proyectos migratorios. En otras palabras, la movilidad social de los estudiantes es en buena medida el eje orientador del proyecto migratorio de las familias (Gavazzo, Beheran, Novaro, 2014).

En suma, la escuela es un lugar tensionado por una evidente contradicción: por un lado, es el lugar del maltrato, de la violencia, de la indisciplina y del racismo; por otro lado, el campo social donde en buena medida se juega el sentido de la apuesta migratoria por un futuro mejor para los hijos e hijas. Es por ello que las familias despliegan:

Estrategias para inscribir a los niños en la escuela que se considera más prestigiosa, esfuerzos para mantener a los niños en la escuela aún en situaciones muy vulnerables, apuesta por que los niños y jóvenes realicen trayectorias escolares largas, preocupación porque hablen bien el castellano, angustia por no poder ayudarlos en las tareas, denuncia de situaciones de discriminación en la escuela (Gavazzo, Beheran, Novaro, 2014: 198).

Para concluir, cabe señalar que en el caso Argentino todos los estudios que buscan reconstruir los significados asociados por las familias a las escuelas y las relaciones que se dan entre estas y los establecimientos utilizan metodologías de tipo cualitativo. En este sentido, se puede mencionar el trabajo de Gavazzo, Beheran y Novaro (2014) que constituye la síntesis de tres investigaciones sobre migración y sistema escolar. Las tres

investigaciones utilizaron técnicas etnográficas como las entrevistas, las observaciones y otros registros.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ARGENTINA

En esta parte se elaboran los elementos asociados a las cuestiones normativas y de política pública en relación a la migración y sistema escolar en Argentina. Además, se incorporan las recomendaciones y sugerencias para la política pública presentes en la literatura. De esta forma, la primera sección reconstruye el marco normativo de la migración y sistema escolar en Argentina (3.1). La segunda sección da cuenta de las políticas públicas existentes en Argentina respecto a migración y sistema escolar (3.2). En la tercera sección se describen y sistematizan las principales recomendaciones y sugerencias para la política pública respecto a migración y sistema escolar (3.3).

3.1. Marco Normativo en migración y educación

En las últimas décadas Argentina ha dado importantes pasos hacia un cambio paradigmático en sus políticas migratorias. La legislación existente durante la época del régimen militar (1976-1983) se fundaba en el modelo de la seguridad nacional. Esa matriz se vincula a políticas como el control de fronteras y la expulsión de elementos catalogados como *subversivos*. Tal como en el caso de Chile, dicha doctrina supuso un éxodo importante de personas en calidad de refugiados políticos (Bolzman, 1993). Con la restauración democrática, el sistema político-legal avanza hacia la normalización y a la incorporación de matrices de tipo democrático como el enfoque de derechos para comprender y gestionar el fenómeno migratorio (Mármora, 2004; Novick, 2004; Oteiza, 2004). Eso se traduce en la legislación Argentina en una serie de cuerpos legales que responden a los estándares internacionales de derechos humanos. Diversos trabajos de investigación dan cuenta de estas transformaciones y “brindan reflexiones propositivas para una política migratoria respetuosa de los derechos de los migrantes y refugiados” (Domenech & Pereira, 2017: 95). En este marco, destacan la Ley de Migraciones 25.871 a finales de 2003 y la Ley 26.165 sobre “reconocimiento y protección al refugiado” en las postrimerías del año 2006, lo cual refleja el cambio de paradigma indicado en el párrafo anterior y el inicio de una “nueva política migratoria” (Domenech & Pereira, 2017). Con todo, cabe señalar que durante los 90 y buena parte del inicio del siglo XXI tienden a prevalecer lógicas neoliberales, que conviven no pocas veces contradictoriamente con los impulsos democráticos (Soria, 2010; Soria, 2012). Sin embargo, la matriz neoliberal es cuestionada y el consenso que la sustentaba se rompe con las crisis políticas y económicas que afectan a Argentina en 2001.

En relación a las normativas existentes para el sistema escolar en la actualidad, este cambio de paradigma se refleja en la Ley de Educación Nacional n° 26.206 aprobada a fines de 2006 en Argentina. Dicho cuerpo normativo incorpora nociones como el reconocimiento de la diversidad, la *interculturalidad* y el enfoque de derechos. Además, el Estado asume un rol central en la materialización de un proyecto de desarrollo que se opone al neoliberalismo que caracterizó a la década del 90 (Martínez, 2003). Es relevante observar cómo esta normativa conjuga dos impulsos que se según los autores se pueden encontrar en tensión. Por un lado, la recuperación de una idea de un *nosotros* nacional, y por otro lado, el reconocimiento de la diversidad en el marco de valores democráticos (Soria, 2010; Soria, 2012). Este cuerpo normativo se refleja en las políticas públicas en educación, donde la ya mencionada noción de *interculturalidad* asume un lugar protagónico. Como se indicará en la siguiente sección, es la *interculturalidad* un importante eje orientador de las políticas públicas. Sin embargo, la literatura para el caso Argentino señala que esa noción sólo alcanza un nivel discursivo y no se traduce concretamente en prácticas al interior de los establecimientos. Más bien prevalece una noción homogénea de lo propio, que desde su “mejor tradición” es capaz de evaluar e incorporar lo *otro* (Soria, 2010: 175). La idea es que continua la matriz nacionalista etnocéntrica del pasado, pero su “mejor tradición” se refleja en que es capaz de reconocer la diversidad e incluso concederle derechos. Sin embargo, la desigualdad permanece pues quienes pertenecen al *nosotros* son quienes evalúan, incorporan y otorgan derechos a aquellos que permanecen como *alteridad*.

3.2. Políticas públicas en migración y educación

Para el caso Argentino, durante el siglo XIX y XX la escuela constituye un campo social privilegiado para la homogeneización de la población, donde las políticas educativas fueron fundamentalmente de tipo *asimilacionista* (Bordegary & Novaro, 2004; Soria, 2010; Domenech, 2013; Beheran, 2012; Novaro, 2012; Gavazzo, Beheran & Novaro, 2014). En ese contexto, los docentes han sido interpelados desde el Estado para hacer efectivo dicho proyecto (Beheran, 2012; Novaro, 2012). Es importante indicar que esta matriz no es sólo parte del pasado en el sistema escolar argentino, sino que también han dejado “hondas huellas en programas y textos escolares, en símbolos y emblemas, y también en el imaginario de muchos maestros argentinos” (Novaro, 2012). No obstante:

De unos años a esta parte el modelo tradicional coexiste más o menos contradictoriamente con un paradigma en el cual los docentes han sido convocados a democratizar y a replantear su práctica para horizontalizar los vínculos escolares, habilitar la palabra, *dar lugar a la diversidad* (Novaro, 2012: 468).

De esta forma, la narrativa de la *interculturalidad* ha entrado con fuerza en el sistema escolar en Argentina, desde la década de los 90. Con todo, desde paradigmas críticos, muchos autores cuestionan este modelo en el caso Argentino, y lo asocian a la ideología neoliberal donde se tienden a invisibilizar las dinámicas de desigualdad y asimetrías de poder entre actores, a partir de la noción de *diversidad*. En otras palabras, la tesis de estos autores es que la diversidad sirve como significantes que oculta, y por lo mismo desproblematiza las desigualdades sociales (Neufeld & Thiested, 1999; Duschatzky, 1999). Es así como Catherine Walsh llega a hablar de un interculturalismo funcional, de administración de la diferencia (Walsh, 2009). Es por esto que según algunos autores es fundamental que la crítica a la homogeneización y el asimilacionismo no se traduzca en un rechazo de la noción de igualdad (Hillert, 1999; Bordegaray & Novaro, 2004).

El sentido meramente discursivo de la *interculturalidad* en el sistema escolar Argentino se refleja en que esta no se traduce en prácticas educativas concretas de inclusión de la diversidad. Es así como en relación a cuestiones de tipo curricular, Mariana Beheran observa que aunque en algunos casos los profesores pueden reconocer las particularidades de los niños y niñas migrantes, esto no se traduce en la incorporación en el curriculum de esos contenidos. Y los saberes que permanecen “muchas veces poco tienen que ver con la diversidad sociocultural que se manifiesta en los espacios escolares” (Beheran, 2012: 212). En consecuencia, no existe una incorporación de la diversidad a nivel curricular. De esta forma no existe una educación sensible a las pertenencias culturales de los alumnos y alumnas, y por ello la *interculturalidad* simplemente se sitúa a nivel de los discursos y no de las prácticas y las instituciones (Soria, 2010; Novaro, 2012).

3.3. Recomendaciones y sugerencias

Como ya se ha indicado, en el sistema escolar argentino tienden a prevalecer prácticas de tipo *asimilacionista* (Bordegaray & Novaro, 2004; Soria, 2010; Beheran, 2012; Novaro, 2012; Gavazzo, Beheran & Novaro, 2014). Es por ello que las recomendaciones de los mismos autores que denuncian la matriz homogeneizadora de la escuela argentina, van por la línea de romper con esa lógica y avanzar hacia modelos de educación *intercultural*. Además, se propone el objetivo de avanzar hacia una política educativa capaz de desarticular las relaciones sociales sobre las que se han construido las prácticas de discriminación y estigmatización. Esto ya se observaba en el caso de Chile, por ello, en este apartado se privilegiarían las recomendaciones que no están presentes en la literatura en Chile.

Una de las primeras sugerencias indicadas en la literatura pasa por reconocer los saberes de los alumnos de origen migrante. Tal como indica Beheran, “numerosos/as docentes consideran que los únicos saberes “legítimos” son los que se imparten en el espacio escolar” (Beheran, 2012: 213). Sin embargo, muchas veces los niños y niñas tienen una

gran cantidad de acervos de saber que podrían ser incluidos en el curriculum. Y esos saberes podrían aportar al trabajo en aula en su conjunto.

Una segunda sugerencia pasa por desarrollar y consolidar la realización de trabajos de tipo etnográfico para contribuir a la instalación de nuevas prácticas al interior de los establecimientos (Rockwell, 2009). Siguiendo esta propuesta Beheran indica:

La investigación etnográfica, a través de su contribución al conocimiento de la cotidianeidad de los espacios educativos y de los procesos que allí tienen lugar, puede colaborar en la reflexión y discusión acerca de los posibles cambios que debieran tener lugar en las políticas educativas (Beheran, 2012: 214).

Una tercera recomendación pasa por problematizar el sentido de la educación *intercultural*. Es así como Bordegaray y Novaro (2003) sostienen que las políticas públicas han tendido a entender este modelo de educación desde la desventaja educativa. Al menos a nivel de normativa, esto ha cambiado a partir de la sanción de la Ley de Educación n° 26.206 en 2006. Sin embargo, no se sabe a ciencia cierta si esas modificaciones a nivel curricular se han traducido en programas y políticas públicas. Por lo que se observa en la literatura, las transformaciones en la normativa son cambios fundamentales, pero que no garantizan el desarrollo de prácticas e instituciones coherentes con la *interculturalidad* (Soria, 2010; Beheran, 2012; Novaro, 2012; Gavazzo, Beheran & Novaro, 2014).

Resumen estudios, enfoques y metodologías

Estudio	Enfoque	Estrategia metodológica
Beheran, M. (2012). Migraciones y educación en la Argentina. Transformaciones y continuidades. En Novick, S., <i>Et al.</i> , Migración y políticas públicas: nuevos escenarios y desafíos. Buenos Aires, Catálogos.	Interculturalidad	Cualitativa
Bordegaray, D., & Novaro, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. <i>Cuadernos de Antropología Social</i> N° 19, pp. 101-119.	Interculturalidad	Cualitativa
Cecchetto, S. (2008). <i>La biología contra la democracia. Eugenesia, herencia y prejuicio en Argentina. 1880-1940</i> . Mar del Plata, EUEM.	Estudio histórico	Cualitativa
Courtis, C. (2010). Migración y discriminación en la Argentina: un diagnóstico participativo. <i>Cuadernos Judaicos</i> . N° 27.	Enfoque de derechos	Cualitativa
Courtis, C & Pacecca, M. (2010). Género y	Enfoque de género	Cualitativa

trayectoria migratoria: mujeres migrantes y trabajo doméstico en el Área Metropolitana de Buenos Aires. <i>Papeles de Población</i> N° 63.		
Diez, M., & Novaro, G. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En: Courtis, Corina & María Inés Pacecca (comps) (2011). <i>Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo</i> . Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.	Inclusión/ exclusión social	Cualitativa
Domenech, E. (2004). Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de 'integración' en el espacio escolar? <i>Astrolabio</i> . (Córdoba) N° 1.	Inclusión/ exclusión social	Cualitativa
Domenech, E. (2013). Las migraciones son como el agua: Hacia la instauración de políticas de control con rostro humano. La gobernabilidad migratoria en la Argentina. <i>Polis. Revista Latinoamericana</i> 35.	Enfoque de derechos	Cualitativa
Domenech, E., & A, Pereira. (2017). Estudios migratorios e investigación académica sobre las políticas de migraciones internacionales en Argentina. <i>Íconos. Revista de Ciencias Sociales</i> , 58. 83-108.	Enfoque de derechos	Cualitativa
Duschatzky, S. (1999). <i>La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares</i> . Buenos Aires, Paidós.	Inclusión/ exclusión social	Cualitativa
Gavazzo, N., Beheran, M., & Novaro, G. (2014). La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. <i>REMHU - Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum.</i> , Brasilia, Año XXII, n. 42, p. 189-212.	Interculturalidad	Cualitativa
Mármora, L. (2004). Las leyes de migraciones como contexto normativo (de la "Ley Videla" a la Ley de Migraciones 25 871). En Rubén Giustiniani. <i>Migración: un derecho humano</i> . 59-65. Buenos Aires: Prometeo.	Enfoque de derechos	Cualitativa
Martínez, F. (2003). <i>Estado, mercado y sociedad. Análisis de los discursos de la campaña electoral presidencial</i> . Trabajo presentado en el 6to. Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Análisis Político.	Estudio político	Cualitativa
Neufeld, M., & Thisted, J. (1999). <i>De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela</i> . Buenos Aires: Eudeba.	Interculturalidad	Cualitativa

Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: Nacionalismo Escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> . VOL. 17, NÚM. 53, PP. 459-483.	Alterización, Racismo.	Cualitativa
Novick, S. (2004). Una nueva ley para un nuevo modelo de desarrollo en un contexto de crisis y consenso” en Giustiniani, Rubén (comp.) <i>Migración: Un Derecho Humano, Ley de migraciones 25.871</i> . Buenos Aires: Prometeo Libros.	Enfoque de derechos	Cualitativa
OIM. (2012). <i>Panorama Migratorio de América del Sur 2012</i> . OIM Organización Internacional para las Migraciones.	Neo-Positivismo	Cuantitativa
OIM. (2014). <i>Las mujeres migrantes y la violencia de género</i> . Fondo de la OIM para el desarrollo.	Neo-Positivismo	Cuantitativa
Oteiza, E. (2004). Hacia una nueva política migratoria argentina. Inmigración, Integración y Derechos Humanos., en Giustiniani, Rubén (comp.) <i>Migración: Un Derecho Humano, Ley de migraciones 25.871</i> . Buenos Aires: Prometeo Libros.	Enfoque de derechos	Cualitativa
Rockwell, E. (2009). <i>La experiencia etnográfica. Historia y cultura del sistema educativo argentino</i> , Buenos Aires: Galerna.	Estudio histórico	Cualitativa
Solari, H. (2008). Cecchetto, Sergio. La biología contra la democracia. Eugenesia, herencia y prejuicio en Argentina. 1880-1940. <i>Cuyo</i> vol.25 Mendoza ene/dic.	Estudio histórico	Cualitativa
Soria, A. (2010). Interculturalidad y Educación en Argentina: Los alcances del “reconocimiento”. <i>Andamios</i> . Volumen 7, número 13.	Interculturalidad	Cualitativa
Soria, A. (2012). Reforma educativa, democracia y diversidad cultural en la Argentina de los noventa. <i>Diálogos Pedagógicos</i> . Año X, N°20.	Enfoque de derechos	Cualitativa
UNICEF. (2013). <i>Niñez, migraciones y derechos humanos en Argentina. Estudio a 10 años de la ley de migraciones</i> . Unicef.	Enfoque de derechos	Cualitativa
Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-sistir y re-vivir, en P. Melgarejo (coord.) <i>Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas</i> .	Interculturalidad	Cualitativa

TERCERA PARTE: MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ESPAÑA

1. CARACTERIZACIÓN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ESPAÑA

En el caso de España se pueden distinguir varios periodos de migración durante el siglo XX (Pavez, 2011). Durante el periodo de la Guerra Civil (1936-1939) muchos españoles migran hacia América Latina, sobre todo por la inestabilidad política y económica que afectaba al país en ese contexto excepcional. Durante la década de los 50, se producen importantes migraciones internas desde el sur de España hacia el norte – especialmente desde Andalucía hacia Cataluña. Dicha dinámica se debe a las mejores condiciones económicas del norte en relación al sur. En este periodo, y asociado a los procesos de reconstrucción de los países que se vieron afectados por la Segunda Guerra Mundial, muchos españoles migran hacia países como Francia, Bélgica, Reino Unido y Alemania (Solé, 2005). Esta migración se detiene en el marco de la crisis económica que afecta a Europa en ese periodo, y también eso determina que muchos de los trabajadores que habían previamente migrado retornen a España (Izquierdo, 1992). Hacia fines de los 70 y comienzos de los 80 comienzan a llegar personas desde países latinoamericanos, generalmente como asilados políticos, a partir de los regímenes militares que se producen en sus países – especialmente en Argentina, Brasil, Uruguay y Chile (OIM, 2011: 24).

Finalmente, desde mediados de los 80, a partir de la incorporación de España a la Unión Europea, y en un contexto de estabilidad política y bonanza económica, aumenta sostenidamente la población migrante en España (Cachón, 2008; Maiztegui & Santibañez, 2010). Sin embargo, la crisis económica iniciada en 2008 ha supuesto un cambio en el ciclo migratorio. Lo cual se refleja en que han disminuido las entradas de personas y ha aumentado la salida – tanto de extranjeros como de españoles (Torres & Gadea, 2015; Capote & Nieto, 2017). Por último, cabe señalar que por la posición geopolítica de este país, España se caracteriza por ser parte de la frontera sur de muchos flujos migratorios hacia Europa (Pavez, 2011). A continuación, se discuten las dinámicas migratorias en este país en términos estadísticos, considerando el periodo de revisión de este estado del arte.²³

1.1. Caracterización de la migración en España

Teniendo en cuenta el periodo de esta revisión – que considera desde 1990 hasta la actualidad – se puede indicar que España constituye un país de recepción de migrantes.²⁴ Esta tendencia se observa en los datos recopilados en un estudio de 2014 (Abel & Sander, 2014). A partir de la información de esta investigación, en el periodo entre 1990 y 1995, la migración desde América Latina a España es de 119.022 personas y desde África es de

²³ 1990-hasta la actualidad.

²⁴ Aunque su porcentaje es menor que el de los países de la OCDE (OCDE, 2015).

92.939 personas. Con el paso de los años, esta dinámica se intensifica y es así como entre 1995 y 2000 la migración hacia España desde América Latina alcanza a 179.500 y desde África a 177.826. Comenzando el siglo XXI, entre los años 2000 y 2005, la dinámica migratoria se acelera considerablemente, y es así como en este periodo desde América Latina el número de personas migrantes alcanza a 1.041.998 y desde África a 401.390. En ese lapso de tiempo se produce también una importante migración desde el Reino Unido (151.768) y desde Asia (209.390). Durante 2005 y 2010 la migración continua, pero decrece levemente para todos los grupos. Desde América Latina las personas migrantes son 948.427, desde África 389.800, desde Reino Unido 136.846 y desde Asia 162.465.²⁵ Según la bibliografía, esta disminución se debe a la crisis económica que afectó a España principalmente desde el año 2008 (Torres & Gadea, 2015; Capote & Nieto, 2017).

Es así como a partir de datos del Instituto Nacional de Estadísticas, en 2012 se observa un saldo negativo entre migración hacia España y migración desde España (a otros países) de 142.552 personas.²⁶ En 2014 el saldo continúa siendo negativo: 94.976. La tendencia tiende a revertirse en la actualidad, con un saldo positivo en 2016 de 89.126 (INE, 2017). Ahora bien, la migración continua siendo importante y se observa una “clara tendencia a la permanencia por parte de amplios sectores de las familias migrantes en España” (Capote & Nieto, 2017: 93). En términos de cifras absolutas, en 2011 en España hay 5.751.487 migrantes, en 2013 son 5.072.680, en 2015 son 4.454.353 y en 2017 4.424.409 (INE, 2017).

Un aspecto significativo de la migración en España – y que es importante en el contexto de esta revisión – es que la migración hacia ese país es fundamentalmente de tipo económica y familiar, y además tiene como proyecto migratorio la permanencia (Capote & Nieto, 2017; Solé, 2007; Cebolla, *et al*, 2008). Esta dinámica produjo que aumentara la cantidad de niños y niñas de origen migrante, lo cual se traduce en presiones y desafíos que debe resolver el sistema educativo (Capote & Nieto, 2017). En la siguiente sección, se presentan las cifras disponibles respecto a la migración e infancia para el caso Español.

1.2. Caracterización de la migración y sistema escolar en España

Tal como se indicaba en la sección anterior, existe un importante componente familiar en la migración hacia España. Esto significa la presencia de un importante número de niños y niñas migrantes o descendientes de migrantes. Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas de España, en relación a la migración de personas menores de 15 años, las cifras son las siguientes:

²⁵ No se incluye información en esta investigación para estos años de migración proveniente desde Medio Oriente.

²⁶ Esta es la resta entre las personas que migran hacia España y las que emigran desde España.

Año	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Personas	95.199	65.725	58.155	57.564	47.221	46.041	49.325	57.257

Fuente: INE, *Estadísticas de Migraciones*

Es importante señalar que los datos se diferencian por los lugares de procedencia. Por ejemplo, en el año 2002, el porcentaje mayor de personas menores de 15 años migrantes lo constituían latinoamericanos (22,1%), después personas africanas (16,1%), y finalmente asiáticos (13,8%). De esta forma, durante 1990 y mediados del 2000, “El grupo más numeroso ha sido el de los latinoamericanos” (Cabrera & Montero-Sieburth, 2014: 12). En 2007 el primer lugar lo constituye el colectivo africano (18,4%), seguido de personas provenientes de Asia y de América Latina – en torno al 15% en ambos casos. Los datos de 2015 indican que el colectivo africano se mantiene en el primer lugar. Los latinoamericanos disminuyen significativamente (10,1%) y aumenta de forma importante el porcentaje de asiáticos (19,1%) (Capote & Nieto, 2017: 99). Respecto a la distribución de los alumnos en el sistema escolar español, los de origen migrante tienden a concentrarse en establecimientos públicos. Para datos de 2012, el porcentaje de estudiantes migrantes en escuelas públicas es de un 82,4%. El porcentaje más alto de migrantes en la escuela pública lo constituyen los magrebíes (91,2%). Por su parte, la concentración de latinoamericanos y europeos en las escuelas públicas está en torno al 80% (Capote & Nieto, 2017: 109-110).

2. ELEMENTOS SOCIO-CULTURALES DE LA MIGRACIÓN Y EL SISTEMA ESCOLAR EN ESPAÑA

En esta parte se elaboran los elementos que permiten reconstruir las dinámicas socio-culturales de la migración y el sistema escolar en España. Específicamente, esta sección busca sistematizar los aspectos referidos a relaciones sociales y elementos simbólico-culturales que tienen lugar al interior de los establecimientos. Las dinámicas sociales son aquellos vínculos que se producen entre las distintas personas y comunidades que se congregan en las instituciones educativas. Por aspectos simbólico-culturales se hace referencia a las representaciones de sentido e imaginarios que se ponen en juego en los establecimientos. Es así como las secciones que componen esta parte son: Elección y acceso (2.1); Racismo y discriminación (2.2); Relaciones en los establecimientos (2.3); y relaciones familia-escuela (2.4). Finalmente, se elabora una sección sobre resultados académicos (2.5). Esta sección no fue desarrollada para el caso Chileno y Argentino, pues no se encontró un corpus consolidado que justificara su inclusión en el informe. Para el caso Chileno se encuentra un estudio de tipo cualitativo que indica que en escuelas de la región de Arica a los estudiantes migrantes les va mejor que a los Chilenos (Bustos & Gairín, 2017). Sin embargo, se considera que esto no constituye un hallazgo de tipo

sistemático, por lo cual esta cuestión todavía no se encuentra propiamente estudiada para el caso Chileno.²⁷

2.1. Elección y acceso

Un aspecto importante en la investigación en migración y sistema escolar para el caso español es la elección de ciertos centros educativos por parte de los alumnos y alumnas migrantes y sus familias. El sistema de provisión de educación en España se divide en establecimientos con titularidad pública, privada y concertada. Los concertados son “aquellos centros cuyo titular es una persona física o jurídica de carácter privado, pero que son sostenidos con fondos públicos, en virtud del régimen de conciertos regulado por la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985” (Rahona & Morales, 2013: 55). Tal como en el caso de Chile con el sistema de establecimientos subvencionados²⁸, la lógica que explica el modelo de escuelas concertadas en España es ampliar la libertad de elección para más grupos socioeconómicos. Sin embargo, la investigación en ese país “cuestiona seriamente que el sistema de conciertos educativos haya contribuido a igualar las oportunidades de elección de centro educativo para todas las familias” (Mancebón & Pérez-Ximénez, 2007: 93). Esto se encuentra mediado fundamentalmente por diferencias socioeconómicas.²⁹

En este contexto, según varios autores se produciría una dinámica de segregación escolar donde los alumnos migrantes tienden a concentrarse en establecimientos públicos (Salinas & Santín, 2012; Rahona & Morales, 2013; García & Rubio, 2013; Capote & Nieto, 2017). Más allá de los efectos en términos de diferencias en los resultados académicos que esta dinámica puede tener,³⁰ en esta sección en particular interesa conocer cuáles son los motivos que explican que los alumnos migrantes se concentren en centros escolares con titularidad pública.

Uno de los factores tiene que ver con que los alumnos nativos con mayores niveles socioeconómicos que los migrantes, tienden a elegir centros concertados y privados (Salinas & Santín, 2012; García-Castaño & Gómez, 2013). Este fenómeno se produciría porque los padres españoles consideran que la llegada de alumnos migrantes afectaría negativamente la calidad en las escuelas, por ello, se tenderían a auto segregar (Martínez de Lizarrondo, 2009: 260). Además, los migrantes carecerían de los conocimientos respecto a su derecho de acceder tanto a escuelas públicas como concertadas, independiente del nivel socio económico. Sin embargo, en los centros concertados se

²⁷ Este punto se desarrollará en las conclusiones del informe.

²⁸ Para el caso de Chile, la Ley de Inclusión 20.845 supone el fin de las escuelas subvencionadas.

²⁹ Esta dinámica también se observa y se encuentra documentada en la literatura sobre segregación escolar para el caso Chileno (Elacqua, 2009; Corvalán, Carrasco & García, 2016; Flores & Carrasco, 2013).

³⁰ Los que serán discutidos en la sección 2.5 de esta parte.

desarrollan una serie de prácticas que constituyen barreras para el acceso de los alumnos migrantes (Capote & Nieto, 2017). Una de ellas tiene que ver con que las familias pueden aportar con recursos a través de las “cuotas voluntarias” en los centros concertados. A través de esas cuotas se complementan los aportes del Estado y así las escuelas pueden eventualmente brindar educación de mayor calidad. Frente a esa práctica, los colectivos migrantes prefieren optar por la escuela pública, lo que se puede explicar por distintas razones: en primer lugar, esta preferencia puede deberse a que no tengan los recursos para pagar las cuotas; en segundo lugar, porque desconocen que es ilegal obligar a las familias a pagarlas; en tercer lugar, porque podrían considerar que sus hijos pueden ser discriminados por los centros si las familias no pagan esas cuotas (Rahona & Morales, 2013).

En el párrafo anterior se indicaba que la educación constituye un derecho en España, y es así como según la legislación de ese país, la única diferencia entre las escuelas públicas y concertadas puede radicar en las diferencias en términos de proyectos educativos de tipo ideológico-normativo. Por ello, las escuelas concertadas no pueden discriminar a los alumnos dependiendo de su nivel socio-económico. De ahí que, como su mismo nombre lo dice, las “cuotas voluntarias” no son una obligación para las familias. Sin embargo, se ha comprobado que generalmente los centros educacionales concertados en España “seleccionan al alumnado con un perfil socioeconómico y cultural muy determinado y tratan de evitar al alumnado con procesos de aprendizaje más costosos para el centro” (Villarroya, 2003: 203). Entre esos alumnos para los cuales los procesos de aprendizaje son más costosos, se encuentran los de origen migrante. En ese mismo trabajo, Villarroya indica que los centros utilizan como práctica para discriminar a las familias que no coinciden con los perfiles que buscan, el convencerlas de que no existen vacantes y que busquen en otros centros (Villarroya, 2003). En el mismo sentido, Martínez de Lizarrondo indica que “los centros concertados hacen habitualmente lo posible por no acoger a alumnado migrante” (Martínez de Lizarrondo, 2009: 260).

Para concluir, a continuación se da cuenta de los distintos enfoques y metodologías que subyacen a estos estudios. Destacan los trabajos de tipo cuantitativo que examinan las dinámicas de segregación escolar y su vínculo con resultados académicos. Por ejemplo, Mancebón y Pérez-Ximénez estudian la temática a través de modelos cuantitativos y econométricos y se centran en las comunidades autónomas de Aragón, Asturias y Extremadura (Mancebón & Pérez-Ximénez, 2007). Por su parte, Salinas y Santín estudian la segregación y resultados académicos en España. Estos autores utilizan un enfoque cuantitativo, analizando los resultados de la prueba PISA y elaboran conclusiones en función de la concentración de alumnos migrantes en escuelas en diez comunidades autónomas de España (Salinas y Santín, 2012).³¹ En el caso de García y Rubio, utilizan

³¹ Las comunidades autonómicas incluidas son País Vasco, Navarra, Rioja, Galicia, Cataluña, Castilla y León, Cantabria, Asturias, Aragón, Andalucía.

fuentes secundarias de información, como la proporcionada por el Instituto Nacional de Estadísticas de España (INE). A partir de estos datos, estudian las dinámicas de segregación escolar en tres barrios de la comunidad autónoma de Andalucía (García & Rubio, 2011). Martínez de Lizarrondo da cuenta de las políticas públicas que se han implementado en relación a los fenómenos de llegada de migrantes y su concentración en ciertos centros educativos (Martínez de Lizarrondo, 2009). Finalmente, Rahona y Morales utilizan fundamentalmente fuentes secundarias para realizar sus conclusiones sobre segregación escolar (Rahona & Morales, 2013). Como conclusión se puede indicar que no existen contrastes en términos de resultados y conclusiones en los distintos estudios: todos tienden a coincidir en la problemática de la segregación y sus manifestaciones en términos de elección y acceso. Sin embargo, las personas que han indagado en esta temática lo hacen a través de distintas estrategias de investigación, aunque prevalece el enfoque cuantitativo.

2.2. Racismo y discriminación

En la sección anterior se ha indagado en las dinámicas de segregación en el sistema escolar en España, a la luz de los procesos de elección y acceso. Es pertinente comenzar esta sección haciendo referencia al vínculo entre segregación y racismo. Efectivamente, tal como se indica en la literatura, una variable fundamental que explica los procesos de segregación es que las familias españolas y los centros educativos muchas veces buscan evitar a los niños y niñas migrantes. Esto porque consideran que la concentración de migrantes tiene efectos negativos en términos de resultados académicos y de violencia escolar (García & Rubio, 2013). Dicha lógica constituye a todas luces una matriz estructural de racismo y discriminación, que asocia a los migrantes problemas sociales y por ende los estigmatiza (Solana, 2001). En este contexto, se observa que en la sociedad española, y también a nivel de sistema escolar, existe racismo. Este se materializa concretamente por medio de la “denegación de becas o trato desigual injustificado a alumnos y alumnas de origen extranjero” (SOS Racismo, 2017: 32). Además, este racismo tiene como sus principales víctimas personas africanas y latinoamericanas (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Todorova 2008).

De esta forma, cuando los estudiantes ya se encuentran al interior de los establecimientos, también se producen dinámicas de racismo y discriminación. Por ejemplo, en 2015 el Departamento de Educación del Gobierno Vasco recibió en el periodo comprendido entre 2007–2008 y 2014–2015 un total de 1.284 denuncias de posibles casos de acoso escolar. Aunque estas cifras corresponden diversas formas de acoso, es relevante incluirlas. Es así como, “El 6% de las personas acosadas sufrían algún tipo de discapacidad, otro 6% de los casos estuvieron relacionados con actitudes racistas, cerca del 14% con ataques sexistas y homófobos, y el resto con otro tipo de características” (SOS Racismo, 2017: 156).

En un estudio publicado en 2010 Pedreño y Castellanos estudian las dinámicas de discriminación que afectan a hijos e hijas de migrantes. Este trabajo se centró en la ciudad de Murcia (Pedreño & Castellanos, 2010). En ese lugar los migrantes se integran laboralmente principalmente a través de actividades de tipo agrícola, las cuales comúnmente suponen un importante esfuerzo de tipo físico por parte de los padres y madres migrantes. Es así como los hijos e hijas significan los trabajos que realizan sus padres como *duros* y los pagos como *indignos* (Pedreño & Castellanos, 2010: 110). Los autores identifican la migración y la inserción laboral de los padres y madres como estigma – en el sentido de Ervin Goffman (2006). Este estigma no sólo recae en los progenitores sino que también en sus hijos e hijas, quienes saben que portan dicha marca. Frente a esto, los más jóvenes desarrollan estrategias y construyen proyectos para así poder desidentificarse con el estigma. Es ahí donde la educación constituye un proyecto, que para todos los miembros de la familia, es una alternativa para romper con el estigma y permitir que niños y niñas accedan a mejores trabajos. Sin embargo, los mismos autores muestran cómo “la escuela no parece sino estar reproduciendo las desigualdades que fuera de ella operan” (Pedreño & Castellanos, 2010: 121). Esta situación es reconocida por las familias, los estudiantes y también los docentes. En otras palabras, la educación constituye un proyecto para romper el estigma, pero los actores sociales del sistema escolar saben que muchas veces a través de ella no lo logran.

En otro estudio sobre la temática, Pilar Blanco se centra en situaciones de racismo, discriminación y violencia en los establecimientos (Blanco, 2010). En su trabajo la autora indica que los estudiantes migrantes reconocen la existencia de prácticas y actitudes de rechazo y discriminación étnica en el sistema escolar. Además, la violencia opera como un mecanismo a través del cual se materializa la exclusión de los estudiantes migrantes (Blanco, 2010: 163-164). En ese mismo trabajo, la autora muestra cómo los estudiantes latinoamericanos sufren más violencia o son espectadores en mayor medida de ella que alumnos rumanos o magrebíes. En el estudio se indica que posiblemente el dominio del castellano por parte de los latinoamericanos hace que sean capaces de distinguir de mejor forma la existencia de prácticas de violencia escolar, que los migrantes que no dominan el idioma local como lengua materna (Blanco, 2010: 159).

Finalmente, cabe destacar la situación que afecta a las personas de origen gitano en España. Aunque ellos no son migrantes y tienen el estatus ciudadanos, sobre este grupo en particular pesan fuertes prácticas de discriminación y racismo, y además cargan con el estigma de ser considerados permanentes extranjeros (Bereményi & Carrasco, 2015). En el espacio escolar esto se asocia a importantes niveles de ausentismo, cifras bajas de escolarización y éxito académico, estigmatización y rechazo en los establecimientos, y deserción escolar temprana (SOS Racismo, 2017).

En conclusión, existe coincidencia en los estudios respecto a la presencia de prácticas racistas y de discriminación en el sistema escolar español. Dichas prácticas van desde el

nivel administrativo, lo cual se refleja en la selección que realizan los establecimientos (García & Rubio, 2013), hasta las dinámicas al interior de los establecimientos (Blanco, 2010; Pedreño & Castellanos, 2010; SOS Racismo, 2017). En términos de enfoques, cabe señalar que las metodologías que tienden a prevalecer para iluminar los fenómenos de racismo y discriminación son preferentemente de tipo cualitativo. Esto parece coherente con el objeto de investigación que con el que se está tratando.

2.3. Relaciones al interior de los establecimientos

Asociado a las relaciones discriminadoras y racistas presentes en el sistema escolar español, se observa que tienden a prevalecer prácticas asimilacionistas (Falcón *et al*, 2012: 117). Tal como se indicó para el caso Chileno, esta lógica supone que el migrante debe adaptarse a la cultura del país de llegada y a sus distintas instituciones – como el sistema escolar. Para el caso español, esta matriz también se encuentra presente. En la literatura, ésta se asocia a un conjunto de prácticas y lógicas que articulan un modelo normativo de los saberes y las actitudes a los que deben adaptarse los alumnos. En ese contexto, los niños y niñas migrantes muchas veces no son capaces de adaptarse a esas normas y son observados desde sus déficits (Franzé, 2000; 2008).

De esta forma, la integración social de estas personas en los establecimientos se vuelve difícil, dado que son percibidas como un problema (Carrasco, 2003; Maiztegui & Santibañez, 2010; Essomba, 2007; García-Castaño, Rubio & Bouachra, 2008; Franzé, 2000; Franzé, 2008). En ese sentido, para Silvia Carrasco la situación de niños y niñas migrantes “tiende a ser descrita por un conjunto de rasgos culturales negativos, presentados como obstáculos que acentúan su desventaja social frente al *éxito académico* y a la *integración en la institución escolar*” (Carrasco, 2003: 124). Entre las características de desventaja que se asocian a estas personas destacan: dificultades asociadas a la diversidad lingüística; bajo nivel de instrucción de sus familias; proyectos migratorios en los cuales la inserción laboral es fundamental (lo cual muchas veces se contradice con la escolarización); y en relación a personas de origen musulmán, cuestiones curriculares y la difícil permanencia de las mujeres en el sistema durante la transición a secundaria (Carrasco, 2003).

En este marco, los profesores observan como un desafío trabajar con un alumnado diverso. Ellos observan esto como la existencia de *diferencias de nivel*, y eso se traduce en el “problema básico de armonizar, para unos grupos heterogéneos, los ritmos, contenidos, metodología y todo ello en un marco mínimo de orden” (Franzé, 2000). Estos desfases producen ansiedad en los docentes, quienes sienten que se pierde tiempo y esto compromete el aprendizaje de “los mejores” estudiantes (Franzé, 2000). Cabe señalar que muchas veces estas *diferencias de nivel* afectan a los alumnos migrantes, simplemente porque pueden haber sido formados con otros modelos curriculares y metodológicos, o porque sus experiencias migratorias demandaron que dejaran de escolarizarse por

algunos periodos. Generalmente, estos procesos hacen que las instituciones escolares observen a estos estudiantes desde el *déficit*, siendo que las dificultades son parte natural en el proceso de inclusión en una sociedad que puede ser distinta a la sociedad de origen (Cabrera & Montero-Sieburth: 2014).

Para concluir, cabe señalar que este tipo de temáticas han sido estudiadas desde metodologías cuantitativas (Franzé, 2008; Maiztegui & Santibañez, 2010) y cualitativas (Franzé, 2000; Carrasco, 2003). Además, se observa el uso de fuentes secundarias – estudios tanto cuantitativos como cualitativos (García-Castaño, Rubio & Bouachra, 2008; Cabrera & Montero-Sieburth: 2014). En los trabajos se vislumbran coincidencias en términos de que en el sistema tiende a prevalecer una matriz *asimilacionista*. Además, los alumnos migrantes son observados por los actores del sistema escolar como parte de un problema social – la migración – y como personas con déficits. Esto lo ven los profesores como una fuente de dificultades que afectan el trabajo en las aulas y comprometen los aprendizajes y éxitos escolares de los demás estudiantes. Ciertamente, esta reconstrucción de la migración como *problema*, se asocia a las prácticas segregacionistas en el sistema escolar que ya se han examinado en este informe para el caso de este país.³²

2.4. Relaciones familia-escuela

En la investigación de cuestiones en educación, un elemento importante lo constituye la relación entre las escuelas y las familias. Este mismo vínculo es uno de los focos en el estudio del sistema escolar y la migración. Para el caso Español existe una gran cantidad de trabajos que examinan estas relaciones. En términos generales, se coincide en que la participación de las familias migrantes tiende a ser baja en las escuelas (Hernández, Gomariz, Parra & García, 2016; Leiva, 2011; Santos & Lorenzo, 2009). Ahora bien, es importante partir considerando las nociones de participación que están a la base de estos estudios. En ese sentido, Joaquín Parra indica que la participación debe ir más allá de la visión pasiva, donde esta se reduce a que la familia reciba información de parte de la escuela (Parra, García, Gomariz y Hernández, 2017). Por su parte, María de los Ángeles Hernández, diferencia varios niveles de participación de las familias: en la toma de decisiones, en la evaluación de las escuelas, en el apoyo al aprendizaje, en actividades escolares y en actividades extraescolares (Hernández, Gomariz, Parra & García, 2016: 131).

En este mismo estudio se menciona que “Los resultados indican que los padres y madres españoles conocen mejor el centro educativo de sus hijos, participan en mayor medida en la vida del mismo, contribuyen más al desarrollo del aprendizaje del alumnado desde el hogar, y poseen relaciones más positivas con el centro que las familias inmigrantes” (Hernández, Gomariz, Parra & García, 2016: 127). Con todo, en este mismo trabajo se

³² Ver la sección “Elección y Acceso” de esta parte del informe.

establece que la participación de todas las familias – migrantes y españolas – tiende a ser bastante escasa en relación a lo esperado. No obstante, se debe agregar que las familias españolas se acomodan de mejor forma al modelo de participación imperante en los establecimientos, y las familias migrantes tienden a desconocer esas dinámicas. Es así como se observa que, “las familias de origen inmigrado, menos conocedoras del sistema educativo, del funcionamiento de los centros y de las formas adecuadas de relación aparecen a menudo como poco implicadas e interesadas” (Garreta, 2009: 275).

Miguel Santos y María Lorenzo comparan la participación de las familias en las escuelas de dos colectivos en España: la comunidad magrebí³³ y latinoamericana (Santos & Lorenzo, 2009). Utilizando una metodología de tipo cuantitativa, los autores concluyen que “las familias latinas participan más, de forma general, en la escuela que las de origen magrebí” (Santos & Lorenzo, 2009: 277). Adicionalmente, en las familias latinas la participación de las madres es más significativa que la participación de los padres. En el caso de las familias de origen magrebí se da una mayor implicación del padre (Santos & Lorenzo, 2009). Para explicar estas diferencias, la investigación utiliza variables asociadas a padres y madres: niveles educacionales, situación laboral y conocimiento de los idiomas locales – gallego y castellano. Desde ahí se concluye que no existiría diferencia entre padres latinos y magrebíes respecto a estas variables. En el caso de las madres existirían diferencias significativas: las madres latinas están más integradas laboralmente, tienen mejores niveles educativos y hablan castellano y comprenden el gallego; frente a las madres magrebíes. Según los autores, estas diferencias explicarían los menores niveles de participación de las familias magrebíes, lo cual respondería a un proceso general de menor integración de estas familias en relación a las latinas (Santos & Lorenzo, 2009).

Para concluir, en los estudios sobre la relación entre familia, escuela y migración en el caso español, se utilizan distintos enfoques metodológicos. Por un lado, existen estudios de tipo cuantitativo que examinan la participación de las familias considerando distintos colectivos (Santos & Lorenzo, 2009). Por otro lado, se encuentran investigaciones cualitativas sobre el fenómeno (Garreta, 2009). Los hallazgos de investigación tienden a coincidir en que las familias migrantes participan menos que las familias locales. Sin embargo, las distintas metodologías permiten iluminar de modos diversos este mismo hallazgo. Por ejemplo, en el ya mencionado estudio cuantitativo se analizan variables de los padres para entender su participación en las escuelas: cuando existe menor inclusión social en general de los padres, tiende a haber menos participación (Santos & Lorenzo, 2009). Por su parte, Garreta señala que las familias migrantes participan menos porque desconocen las dinámicas de las escuelas y por ello tienden a auto-marginarse (Garreta, 2009).

³³ Conjunto de países de África del norte que incluye a Marruecos, Túnez, Argelia y Libia.

2.5. Resultados académicos³⁴

Para el caso Español existe un corpus de literatura consolidado que ha indagado en la relación entre migración y resultados académicos. En términos metodológicos, para este tipo de investigaciones tienden a prevalecer los enfoques de tipo cuantitativo. Se considera que dada las características propias de este ámbito objetual (resultados académicos), resulta pertinente el uso de estas metodologías. En este sentido, estos estudios han considerado fundamentalmente pruebas internacionales como PISA.³⁵ En términos generales, se observa que la población migrante tiene peores resultados académicos que la población nacional española (Rahona & Morales, 2013; Salinas & Santín, 2012; Garrido & Cebolla, 2010; Zinovyeva, Felgueroso, & Vazquez; 2008). Ahora bien, el efecto se debe a la propia condición de migrante y a variables asociadas a la situación socioeconómica de estas personas (Calero & Waisgrais, 2008; Calero, Choi & Waisgrais, 2009). En relación a lo segundo, “los resultados de los alumnos de origen inmigrante están seriamente condicionados por la situación laboral de sus padres y por el grado de adaptación al país de acogida” (Calero, Choi & Waisgrais, 2009: 301). Esto significa que situaciones laborales más precarias de los padres afectan negativamente el rendimiento de las alumnas y alumnos. También es importante indicar que los peores resultados académicos se tienden a reducir en la medida que las personas están más tiempo en el país anfitrión (Zinovyeva, Felgueroso, & Vazquez; 2008).

En ese mismo sentido, es importante indicar que los resultados difieren si los alumnos son migrantes de primera o segunda generación.³⁶ En el caso de la primera generación los resultados académicos tienden a ser inferiores a los de los nacionales. En el caso de los alumnos de origen migrante, pero que han nacido en España (los migrantes de segunda generación), las diferencias en términos de resultados académicos con los nacionales o no resultan significativas o su efecto negativo es sustantivamente inferior a los de primera generación (Rahona & Morales, 2013). Siguiendo a Calero *et al.*, (2009), Rahona y Morales señalan que “el mayor rendimiento educativo de los estudiantes inmigrantes de segunda

³⁴ Tal como se mencionó en la introducción de la parte 2 (de esta parte del informe) esta sección no se incorpora en los casos de Chile y Argentina. Como se señala ahí, la inexistencia de un corpus consolidado de estudios sobre la temática en estos dos países de América Latina justifica la omisión de la sección.

³⁵ La prueba PISA constituye un instrumento para evaluar la adquisición de conocimientos y habilidades de alumnos y alumnas de 15 años. Pertenece a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE.

³⁶ Se considera migrantes de segunda generación a las personas descendientes de migrantes extranjeros. El concepto ha sido discutido en tanto parece encerrar lógicas de estigmatización. Lo paradójico del concepto es que incluso algunos hablan de migrantes de tercera generación. En ese contexto, Pierre Bourdieu se pregunta “¿Cómo se puede considerar “inmigrantes” a personas que no han “emigrado” de ninguna parte y de las que se dice, además, que son de “segunda generación” (Bourdieu, 1999). Más allá de entrar en este debate, se considera que el concepto puede aportar a simplificar la discusión y permite nombrar a un grupo social que efectivamente sufre discriminación en virtud de su origen nacional.

generación es consecuencia de que estos han nacido en España y, por tanto, no requieren un periodo de asimilación para adaptarse al entorno” (2013: 53).

También se han desarrollado investigaciones que buscan diferenciar los efectos considerando distintos grupos de migrantes. Por ejemplo, destacan estudios sobre alumnos migrantes provenientes de Latinoamérica. En términos de resultados, se observa que alumnos provenientes fundamentalmente de Bolivia y Ecuador muestran importantes niveles de retraso académico (Poveda, Jociles & Franzé, 2009). Según Cabrera *et al.*, “Estos déficits se producen como consecuencia del desfase curricular entre el país de origen y España” (Cabrera & Montero-Sieburth, 2014: 21; Ver también Montero-Sieburth & Cabrera, 2009; y Cebolla, 2012).

Por otro lado, varios autores han estudiado la relación entre resultados académicos y segregación en el contexto español. Partiendo desde la hipótesis de los efectos de pares (*group effects*), donde un factor explicativo relevante en los resultados académicos son los grupos de estudiantes en los que se encuentran los estudiantes (Hanushek *et al.*, 2003), se ha podido observar que en los establecimientos donde existe una importante concentración de alumnos migrantes los resultados académicos son peores que en colegios con menos migrantes (Sánchez-Hugalde, 2007; Garrido & Cebolla, 2010; Salinas & Santín, 2012). Es así como Garrido y Cebolla indican la “existencia de un detrimento del rendimiento agregado en función de la sobre-representación de inmigrantes” (Garrido & Cebolla, 2010: 174). Esta misma relación ha sido documentada en otros estudios (Salinas & Santín, 2012). Por ejemplo, en otro estudio se indica que “Los resultados muestran que el tener compañeros inmigrantes afecta negativa y significativamente los rendimientos educativos individuales” (Sánchez-Hugalde, 2007: 1). En un estudio publicado en 2016, Pedraja-Chaparro, *et al.*, muestran que existe un efecto negativo en los resultados académicos de los alumnos en función de la concentración de alumnos migrantes. Incluso eso afecta a los estudiantes locales cuando el porcentaje de migrantes en el establecimiento es mayor a 15% (Pedraja-Chaparro, *et al.*, 2016).

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ESPAÑA

En esta parte se elaboran los elementos asociados a las cuestiones normativas y de política pública en relación a la migración y sistema escolar en España. Tal como se realizó para el caso Chileno y Argentino, se incorporan las sugerencias para la política que se pueden encontrar en la literatura. La primera sección reconstruye el marco normativo de la migración y sistema escolar en dicho país (3.1). La segunda sección da cuenta de las políticas públicas existentes en España respecto a migración y sistema escolar. Esta sección tiene especial relevancia, considerando que en este país se han implementado diversos programas de acogida e integración en los establecimientos (3.2). En la tercera

sección se describen y sistematizan las principales sugerencias para la política pública respecto a migración y sistema escolar en la literatura en España (3.3).

3.1. Marco Normativo en migración y educación

El marco normativo para la migración en España se vincula a las regulaciones de la Unión Europea (UE). En la actualidad, destacan las restricciones a la migración familiar a los países que son miembros de la UE, lo cual ha convertido a las familias migrantes en un problema social (Echeverri, Pedone & Aráujo, 2013). Es importante señalar que la reagrupación familiar ha dejado de considerarse como un derecho, para convertirse ahora en una prerrogativa del Estado, a la que se puede acceder cumpliendo ciertos requisitos económicos y también culturales (Kraler, Kofman, Kohli & Schmoll, 2011). Esto da cuenta de un orden legal en Europa, en el cual la migración se ha ido restringiendo cada vez más.

En términos de la legislación respecto a la temática de migración y educación, se pueden distinguir varios cuerpos normativos y además periodos con distintas orientaciones para el caso español. De esta forma, Belén Espejo distingue tres etapas:

Una primera, que representa la institucionalización del fenómeno de la diversidad, esto es el establecimiento de unas bases operativas que definan pautas de intervención; una segunda, que supone la acomodación de modelos educativos compensadores en el tratamiento del fenómeno de la inmigración; y una tercera que plantea una interpretación más amplia e igualitaria del derecho a la educación (Espejo, 2008: 14).

Este último periodo continua hasta la actualidad, donde las principales normativas, como la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), reconocen el deber de las administraciones educativas de garantizar la educación como un derecho al cual pueden acceder todos los niños, niñas y adolescentes que se incorporen en el sistema educativo (Capote & Nieto, 2017). Es así que “España no vincula el derecho a la educación de los menores con la nacionalidad de origen ni con la situación administrativa de su familia” (Cabrera & Montero-Sieburth, 2014: 15). Como veremos en la sección siguiente, entender la educación como un derecho para todos los niños y niñas que habitan España, sin excepciones, se traduce en políticas y programas en el ámbito educativo.

Con todo, algunos estudios indican la progresiva reducción de los recursos para educación, situación que se produce fundamentalmente por la merma en el presupuesto público, en el contexto post-crisis (2008) (García-Castaño, Olmos & Bouachra, 2015; Goyenechea, 2015). Esto ciertamente tiene consecuencias negativas en las políticas públicas en educación y migración; lo cual tiene consecuencias negativas para la promoción y protección del derecho a la educación de todas las personas, sin condiciones.

3.2. Políticas públicas en migración y educación

Para el caso español existe un número importante de políticas y acciones orientadas a la integración de los niños y niñas migrantes en el sistema escolar. A continuación se discuten las principales que se documentan en el estado del arte. Según la literatura, si estas políticas se sitúan en un continuo entre la *interculturalidad* y el *asimilacionismo* (Martínez de Lizarrondo, 2009: 251), estas tienden a ser mayoritariamente de tipo *asimilacionistas* (Falcón *et al*, 2012: 117). Esto, a pesar de que como se observó en la sección anterior, la legislación ha evolucionado hacia el reconocimiento de la educación como un derecho (Espejo, 2008; Cabrera & Montero-Sieburth, 2014; Capote & Nieto, 2017).

Respecto a las acciones específicas que se destacan, están los programas “de acogida dirigidos al alumnado inmigrante [...] que cuentan con profesionales especializados” (Rahona & Morales, 2003: 63). Se trata de profesores, tutores y/o mediadores interculturales, que contribuyen a integrar a los alumnos y sus familias en los centros educativos. Respecto a los programas de acogida, todas las comunidades autónomas Españolas los han impulsado, a partir de que se considera que son fundamentales para un buen tratamiento del fenómeno migratorio en las aulas (Martínez de Lizarrondo, 2009: 253). Con el objeto de poder realizar estos programas, es necesaria la formación del profesorado en cuestiones de *interculturalidad*. Es por ello que se han establecido cursos para profesionales donde ellos adquieren ciertas competencias para poder desarrollar estas intervenciones (Martínez de Lizarrondo, 2009: 253).

Uno de los aspectos fundamentales de los programas de acogida, es el apoyo para que los niños y niñas adquieran un nivel de competencia lingüística que les permita integrarse e incluirse en el sistema escolar. Estos se conocen como los programas de aprendizaje de la lengua vehicular, los cuales se centran en el aprendizaje de la lengua usada en la escuela. Cabe señalar que combina el aprendizaje de la lengua con la adquisición de competencias y contenidos curriculares.³⁷ Las dificultades de inclusión de este tipo se producen especialmente en el caso de personas provenientes de los países magrebíes. Es por esto que en el sistema escolar Español se considera “conveniente que los alumnos inmigrantes, al inicio de su escolarización, cuenten con un periodo de adaptación a la institución escolar, centrado tanto en el aprendizaje de la lengua como en el conocimiento de las pautas de conducta propias del centro educativo” (Rahona & Morales, 2003: 65). De esta forma se establecen las “aulas de acogida lingüísticas” que son gestionadas desde las distintas comunidades autónomas que componen el estado español (Capote & Nieto, 2017: 94). Cabe señalar que “los parámetros para aprender la lengua de acogida se

³⁷ En el caso que estos niños y niñas no dominen el idioma local. En el caso de España un grupo importante de migrantes dominan el castellano, porque son personas provenientes de Latinoamérica.

encaminan más a tener una competencia básica que a aprenderla como tal” (Martínez de Lizarrondo, 2009: 258). Respecto a las modalidades en las que se establecen este tipo de programas de acogida lingüística, Blanco distingue tres: 1) Clases dentro del horario escolar de forma separada del grupo. 2) Refuerzo del profesorado en el aula, sin separar al alumnado, ya que su grupo es el mejor entorno para el aprendizaje. 3) Periodo de inmersión aparte hasta adquirir los conocimientos precisos para incorporarse a la clase normalizada (Blanco, 2002).

Además de los programas de acogida, en la literatura se mencionan los programas de compensación, los cuales se dirigen “a los alumnos con deficientes condiciones de escolarización y/o lingüísticas, estando intrínsecamente relacionada con las incorporaciones tardías al sistema educativo español” (Rahona & Morales, 2003: 64). En ellos ingresan estudiantes con al menos dos años de déficit curricular (Hernández *et al*, 2010). Por último, dentro de los programas de compensación destaca el modelo de diversificación curricular: este programa busca que alumnos que no podrán pasar de nivel en ESO,³⁸ puedan hacerlo cuando se estima que tienen las capacidades necesarias. Para ello, se organizan de forma alternativa, las materias, sus contenidos y actividades (Hernández *et al*, 2010).

En términos de políticas públicas también se observan iniciativas de apoyo a las familias. Esto se ha realizado mediante la publicación de guías de escolarización en distintos idiomas, para así informar sobre el sistema educativo y los recursos disponibles (Martínez de Lizarrondo, 2009). En un caso específico (Islas Baleares) “destaca la instauración de unas oficinas para ofrecer información a inmigrantes sobre el proceso de matriculación y el acceso a ayudas” (Martínez de Lizarrondo, 2009).

Por último, una dimensión adicional en relación a las políticas públicas en España, son trabajos que examina los impactos presupuestarios de la migración en el sistema escolar (Salinas & Santín, 2010). Según Salinas y Santín, el descenso de la población nativa presente en el sistema escolar ha hecho que las presiones presupuestarias asociadas a la llegada de niños y niñas migrantes hayan afectado sólo a los niveles inferiores del sistema (infantil y primaria), pero no a los superiores (secundaria, formación profesional y bachillerato) (Salinas & Santín, 2010). Además, los autores distinguen las comunidades autónomas donde la presión por mayores recursos ha sido más intensa: especialmente Cataluña y Madrid, y en menor medida Andalucía.

3.3. Recomendaciones y sugerencias

En relación a las recomendaciones y sugerencias respecto a políticas de tipo *intercultural*, se destaca la necesidad de promover la enseñanza para la conservación de las lenguas de

³⁸ Se refiere al nivel secundario en el sistema escolar español.

origen de los estudiantes migrantes. Para el caso Español se indica que “la promoción de las lenguas de origen apenas se ha promovido” (Martínez de Lizarrondo, 2009: 263). Esto sería una debilidad pues la *interculturalidad* implica el reconocimiento de las culturas de origen de los migrantes. Ciertamente políticas encaminadas a mantener las lenguas maternas van en el sentido de políticas de tipo *intercultural*.

También se debe indicar que los programas compensatorios han sido objeto de críticas y desde ahí se articulan algunas recomendaciones para la política pública. El cuestionamiento tiene que ver con que estos programas comúnmente atribuyen un déficit en los estudiantes migrantes en relación a los estudiantes locales. Eso hace que por ejemplo “En Madrid se ha tratado por norma a casi toda la población inmigrante como si tuviera necesidad de compensación y esto es un hecho discutible” (Martínez de Lizarrondo, 2009: 254). Además, estos programas tienden a segregar a los niños y niñas que son objetos de la compensación de los estudiantes *locales*. Según la literatura los mismos profesores no dejan de advertir la frustración y estigmatización que estos programas pueden producir en los niños y niñas (Franzé, 2000: 176). Es por esto que los programas deben ser usados razonablemente, y considerando siempre la reintegración más pronta posible de los alumnos a las aulas comunes (Rahona & Morales, 2003; Martínez de Lizarrondo, 2009: 254). Tal como se indica en la literatura, la recomendación para la política es pasar:

De un modelo de intervención compensatoria a introducir prácticas coherentes con la inclusión educativa, que se fundamenta en la implantación de un currículum comprensivo común y a la determinación de apoyos normalizados para alcanzar una real integración de todos los alumnos (Muntaner, 2000).

No obstante, en el sistema escolar existe una “alta valoración de un tipo de medidas tendientes a derivar al alumnado de origen extranjero hacia dispositivos que operan fuera de las aulas ordinarias [...] antes que aquellas que propician la mejora de sus propias competencias o instrumentos de enseñanza” (Franzé, *et al* 2010: 124).

Por otro lado, se observa la necesidad de que exista una normativa nacional específica sobre atención a la diversidad cultural promovida por el Ministerio de Educación (Falcón, *et al*, 2012: 116). Entre las medidas que se debieran incorporar en dicha legislación está la formación del profesorado – tanto inicial como continua – en competencias interculturales. Dicha formación debería realizarse en red – redes interculturales – en función de que la red “facilita el acceso y uso de múltiples recursos y materiales didácticos y resulta en sí misma una experiencia intercultural de colaboración que redundo en enriquecimiento y desarrollo profesional como personal” (Falcón, *et al*, 2012: 118). Esas redes podrían contribuir al análisis crítico de prácticas situadas en los contextos donde emergen las dificultades de inclusión de los alumnos migrantes.

Por último, otro aspecto que ha sido estudiado en términos de acciones públicas es la disponibilidad, organización, composición y calidad de información en internet para la formación en educación *intercultural* de los profesores y educadores (Falcón, *et al* 2012: 104). Esta información se encuentra en sitios de internet de organismos públicos como el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo e Inmigración. Según Falcón existe una gran cantidad de información sobre educación *intercultural* en las páginas web de estas instituciones. Sin embargo, se observa que los contenidos se presentan en formatos que hacen difícil su búsqueda para los usuarios. Además, las distintas páginas no tienen criterios similares de clasificación de información. Para este autor, lo óptimo sería que se aunaran criterios para sistematizar y jerarquizar dichos recursos en los sitios de internet de educación *intercultural* de las instituciones estatales (Falcón, *et al* 2012).

Resumen estudios, enfoques y metodologías

Estudio	Enfoque	Estrategia metodológica
Bereményi, B., & Carrasco, S. (2015). Interrupted aspirations: research and policy on Gitano education in a time of recession, in Spain. <i>Intercultural Education</i> .	Neo-positivismo	Mixta
Blanco, M. (2002). Política educativa e inmigración: de las políticas a las prácticas, en C. Clavijo y M. Aguirre (eds.), <i>Políticas sociales y Estado de Bienestar en España: las migraciones</i> , pp. 307-343. Madrid, Hogar del Empleado.	Alterización, racismo.	Cualitativa
Blanco, P. (2010). Violencia escolar e inmigración: consideraciones generales. En Estrella Gualda, <i>La segunda generación de estudiantes en Huelva: estudio Hijai</i> . Diálogos Red.	Alterización, racismo.	Cualitativa
Cabrera, L., & Montero-Sieburth, M. (2014). Revisión de la investigación sobre educación intercultural y rendimiento académico de estudiantes latinoamericanos en España. <i>Paideia</i> . N° 55 (11-33).	Estado del arte	Cualitativa
Cachón, L. (2008). La integración de y con los inmigrantes en España: debates teóricos, políticas y diversidad territorial. <i>Política y Sociedad</i> , Vol. 45 Núm. 1: 205-235.	Inclusión/exclusión social	Cualitativa

Calero, J., & Waisgrais, S. (2008) ¿Qué determina el rendimiento de los alumnos inmigrantes? Una primera aproximación a partir de PISA-06. <i>Investigaciones de Economía de la Educación</i> 3, pp. 499-508.	Neo-positivismo	Cuantitativa
Calero, J., Choi, A., & Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006. <i>Cuadernos económicos de ICE</i> . 78. 281-310.	Neo-positivismo	Cuantitativa
Capote, A., & Nieto, J. (2017). La población extranjera en edad escolar en España: del boom de la inmigración al cambio en el ciclo migratorio. <i>Revista de Geografía Norte Grande</i> , 67: 93-114.	Neo-positivismo	Cuantitativa
Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales, <i>Revista de Educación</i> , 330, 99-136.	Interculturalidad	Mixta
Cebolla, H., & Larios, M. (2009). <i>Inmigración y Educación. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales</i> , Madrid.	Compilación de textos.	Mixta
Cebolla, H. (2012). <i>Determinantes ecológicos de la desventaja educativa de la población inmigrante en España: efectos escuela</i> . Mimeo.	Interculturalidad	Cualitativa
Echeverri, M., Pedone, C., & Araújo, S. (2013). "Entre la estigmatización y la restricción". Políticas migratorias y discursos políticos sobre familia, migración, género y generación en países de inmigración y emigración: España y Colombia. <i>Palobra</i> . N°13. Agosto.	Alterización, racismo.	Cualitativa
Espejo, B. (2008). El fenómeno de la inmigración en España y en las políticas educativas territoriales. <i>Revista Española de Educación Comparada</i> . 14, 13-47.	Enfoque de derechos	Cualitativa
Essomba, M. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural, en: ÁLVAREZ, J. L., y BATANAZ, L.: Educación	Interculturalidad	Cualitativa

intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 177-212.		
Franzé, M. (2000). Escuela e inmigración: respuestas educativas ante la diversidad. <i>Revista de Estudios de Juventud</i> . 49, pp. 67-73.	Interculturalidad	Cualitativa
Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. <i>Revista de Educación</i> . 345.	Interculturalidad	Cualitativa
Franzé, A., Moscoso, M., & Calvo, A. (2010). "Donde nunca hemos llegado". Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral. En: Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coord). <i>Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos</i> .	Alterización, racismo.	Cualitativa
García-Castaño, F., Rubio, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. <i>Revista de Educación</i> , 345.	Estado del arte	Cualitativa
García-Castaño, F., & Rubio, M. (2011). Juntos pero no revueltos: procesos de concentración escolar del alumnado extranjero en determinados centros públicos. En García Castaño, F.J., y Kressova, N., coords., <i>Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía</i> , pp. 395-411.	Neo-positivismo	Cuantitativa
García-Castaño, F., Olmos, A., & Bouachra, O. (2015). Inmigración, Crisis y Escuela. <i>Migraciones</i> . 37.	Neo-positivismo	Cuantitativa
Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. <i>Revista complutense de Educación</i> . 20 (02), 275-21.	Fenomenológico/interpretativo	Cualitativa
Garrido, L., & Cebolla, H. (2010). Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: PISA 2006. <i>Presupuesto y Gasto Público</i> 61: 159-176	Neo-positivismo	Cuantitativa

Hernández, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J., & García, M. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. <i>Educación XX1</i> , 19(2), 127-151.	Fenomenológico/interpretativo	Cualitativa
Kraler, A., Kofman, E., Kohli, M., & Schmoll, C. (2011). <i>Gender, Generations and the Family in International Migration</i> . Amsterdam University Press.	Enfoque de género	Cualitativa
Leiva, J. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. <i>Contextos educativos</i> , 14, 119-133.	Interculturalidad	Cualitativa
Mancebón, M., & Pérez-Ximénez, D. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. <i>Hacienda Pública Española. Revista de Economía Pública</i> , 180(1), 125-154.	Neo-positivismo	Cuantitativa
Maiztegui, C., & Santibañez, R. (2010). Migration and education: an overview of the Spanish case. <i>Network Migration in Europe</i> .	Neo-positivismo	Cuantitativa
Martínez de Lizarrondo, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes la educación. <i>Revista Española de Educación Comparada</i> , 15, 251-276	Interculturalidad	Cualitativa
Montero-Sieburth., M & Cabrera, L. (2009). Identifying the Familial, Social, Educational, and Personal Implications of "Staying Behind and Reuniting". <i>AERA Annual Meeting</i> . San Diego (California).	Neo-positivismo	Cuantitativa
Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. <i>Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado</i> , 4 (1).	Interculturalidad	Cualitativa
OIM. (2011). <i>Migrantes Sudamericanos en España: Panoramas y políticas</i> . Cuadernos Migratorios.	Neo-positivismo	Cuantitativa
Parra, J., García, M., Gomariz, M., & Hernández, M. (2017). La participación de las familias en Educación Infantil. <i>Revista Electrónica de</i>	Neo-positivismo	Cuantitativa

<i>Investigación y Evaluación Educativa.</i>		
Pavez, I. (2011). <i>Migración Infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile.</i> Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona.	Fenomenológico/ interpretativo	Cualitativa
Pedraja-Chaparro, F., Santín., D., & Simancas, R. (2016). The impact of immigrant concentration in schools on grade retention in Spain: a difference-in-differences approach. <i>Applied Economics</i> , Taylor & Francis Journals, vol. 48(21), pages 1978-1990, May.	Neo-positivismo	Cuantitativa
Pedreño, A., & Castellanos, M. (2010). En busca de un lugar en el mundo. Itinerarios formativos-laborales de los hijos e hijas de familias inmigrantes en el campo murciano. En Grupo Interdisciplinario de Investigadoras Migrantes (Coords.), <i>Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos</i> , IEPALA Editorial, Madrid, pp. 107-122.	Inclusión/ exclusión social	Cualitativa
Poveda, D., Jociles, M., & Franzé, A. (2009). La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante Latinoamericano. <i>Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación</i> . Año, Volumen 5, Número 3 (Diciembre)	Interculturalidad	Cualitativa
Rahona, M., & Morales, S., (2013). <i>Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades.</i> Metas Educativas 2021.	Compilación de textos.	Mixta
Sánchez-Hugalde, A. (2007). <i>Efectos de la inmigración en el rendimiento educativo: el caso español.</i> Comunicación presentada en las XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación.	Neo-positivismo	Cuantitativa
Santos, M., & Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. <i>Revista de</i>	Neo-positivismo	Cuantitativa

<i>Educación</i> . N° 350.		
Salinas, J., & Santín, D. (2012). Los efectos presupuestarios de la inmigración en el sistema educativo español. <i>Presupuesto y Gasto Público</i> 61: 133-157	Neo-positivismo	Cuantitativa
Solana, J. (2001). Inmigración, hostilidades racistas y propuestas de hospitalidad. <i>Gazeta de Antropología</i> . 17, artículo 8.	Alterización, Racismo.	Cualitativa
Solé, C. (2005). Sociedad de vieja y nueva inmigración. En: Solé, Carlota y Flaquer, Lluís. (Eds.). <i>El uso de las políticas sociales por parte de las mujeres inmigrantes</i> . Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales.	Estudio histórico	Cualitativa
Solé, C. (2007). <i>Los vínculos económicos y familiares transnacionales: Los inmigrantes ecuatorianos y peruanos en España</i> . Madrid: BBVA.	Transnacionalismo	Mixta
SOS Racismo (2017). <i>Informe anual sobre el racismo en el Estado español</i> . Federación SOS Racismo.	Alterización, Racismo	Mixta
Torres, F. & Gadea, M. (2015). <i>Crisis, inmigración y sociedad</i> . Madrid, Talasa.	Neo-positivismo	Cuantitativa
Villarroya, A. (2003). La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España. <i>Revista de Educación</i> . núm. 330, pp. 187-204.	Neo-positivismo	Cuantitativa
Zinovyeva, N., Felgueroso, F., & Vazquez, P. (2008). Immigration and Students'. <i>Achievement in Spain. Working Papers</i> 2008-37, FEDEA.	Neo-positivismo	Cuantitativa

Fuente: Elaboración Propia.

Conclusiones

Este trabajo reconstruye un estado del arte sobre migración y sistema escolar para tres países: Chile, Argentina y España. El periodo seleccionado es desde 1990 hasta el presente. Como se puede observar en la primera parte de cada caso, los tres países son receptores de migración, fenómeno que tiene en todos los casos un importante componente femenino y familiar. Esto ha generado que los sistemas escolares sean presionados por la presencia de niños y niñas migrantes y descendientes de migrantes. En este contexto, en los marcos normativos de todos estos países se ha avanzado al reconocimiento de la educación como un derecho. Esto se refleja en la Ley de Inclusión 20.845 para el caso chileno, en la Ley Nacional 26.206 en Argentina y en la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa en España.

No obstante, a pesar de la existencia de estas normativas, se observa la permanencia de prácticas *asimilacionistas* y homogeneizadoras en los sistemas escolares de estos tres países. Esto quiere decir que los niños y niñas migrantes deben adaptarse a las pautas culturales y códigos presentes en los lugares de destino. Además de estas matrices, en todos los casos prevalecen prácticas racistas y discriminadoras. Esta temática es una de las más estudiadas en los tres países, y en general se observan importantes congruencias: matriz eurocéntrica, rechazo de personas migrantes, violencia, desigualdades asociadas a la migración y un estigma vinculado a ser migrantes, que se transmite desde los padres a los descendientes. Frente a este estado de cosas, la recomendación en términos de políticas públicas para todos los casos es el desarrollo de una educación de tipo *intercultural*, donde se incluyan los diversos colectivos y grupos en espacios signados por el reconocimiento y la igualdad.³⁹ Se destaca al mismo tiempo la necesidad de no reducir lo *intercultural* a actividades extra-curriculares, como ferias o actos conmemorativos, sino que la sugerencia es que ésta se materialice en la práctica pedagógica y en la incorporación de contenidos en el currículum.

En términos de racismo y discriminación, un hallazgo interesante para el caso argentino y que puede ser relevante para el desarrollo de políticas públicas para el caso chileno, es el fenómeno -bastante estudiado- denominado como el *silencio* de los bolivianos. Esta realidad es percibida por los docentes en el sentido de que los niños y niñas migrantes de ese país andino carecen de “oralidad”. Sin embargo, para los autores ese *silencio* responde a un campo social signado por una desigualdad que los desfavorece. Este tipo de discusiones son relevantes para indagar sobre los procesos de migración y sistema escolar en el caso chileno. Esto pues luego del terremoto en 2010 en Haití la personas de ese país

³⁹ Especialmente, en la sección 3.3 del caso Chileno se sistematizan recomendaciones detalladas para la incorporación de un modelo de educación *intercultural* en el sistema escolar.

en Chile ha crecido exponencialmente. Si en 2008 se registraban alrededor de 100 personas de Haití en Chile, hacia 2014 ya vivirían en Chile cerca de 4 mil personas provenientes de ese país caribeño. Es por ello que la problemática de la comunicación es un tema emergente que ya está presionando al sistema escolar nacional chileno.

En el caso de España, la cuestión idiomática ha tenido una respuesta desde la política pública. Y es así que se han establecido las aulas de acogida lingüística que por medio de distintas modalidades, enseñan a los niños y niñas migrantes el idioma vehicular de los establecimientos – fundamentalmente castellano, catalán y en algunos casos, vasco. Esto particularmente para personas de origen magrebí.⁴⁰ Se indica en la literatura que este periodo es necesario para que los estudiantes puedan incluirse satisfactoriamente en el sistema escolar. No obstante, en la misma bibliografía se señala que se deben evitar programas que tiendan a la separación permanente de los niños y niñas migrantes de sus pares españoles.

Estas aulas de acogida lingüística se complementan con los programas de compensación, que buscan apoyar a niños y niñas migrantes que han sido incorporados tardíamente al sistema escolar. En estos programas ingresan estudiantes con al menos dos años de déficit curricular. El programa tiene varias modalidades que implican desde clases en que se separan los alumnos de las aulas comunes, hasta el refuerzo en la misma aula. Estas acciones han sido ampliamente criticadas pues atribuyen deficiencias en los estudiantes migrantes, las cuales no necesariamente son reales. Además, se problematizan los efectos negativos que puede tener el segregar a los estudiantes. Por lo mismo, la recomendación para la política pública es la integración lo más pronta posible a las aulas comunes.

Finalmente, otro aspecto relevante que se desprende del estudio comparado de la literatura en estos tres países, son los déficits en términos de investigación en el contexto chileno. Esto se observa en la literatura nacional y especialmente el caso español, sirve para contrastar los elementos en los cuales se podría avanzar. Dentro de las líneas de investigación que se deberían establecer en Chile, están estudios sobre elección y acceso y sobre segregación escolar y migración. En el caso español se observa la existencia de un corpus consolidado de publicaciones en esta temática. En Chile se encontraron sólo dos estudios. Adicionalmente, un tema que no está estudiado en el contexto chileno son las diferenciaciones en términos de resultados académicos entre migrantes y personas originarias de Chile. En el caso español abundan este tipo de estudios que utilizan fundamentalmente metodologías cuantitativas, donde se construyen muestras representativas y se evalúan los resultados de distintos colectivos en pruebas internacionales estandarizadas. Para concluir, en España existen estudios sobre el impacto presupuestario de la migración en el sistema escolar. En esta revisión no se encontraron estudios de este tipo para el caso chileno.

⁴⁰ Conjunto de países de África del norte que incluye a Marruecos, Túnez, Argelia y Libia.

Bibliografía⁴¹

Chile

Alvites, S. y Jiménez, A. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile. *Synergies Chili*, 7, 121-136.

Berger, P & T. Luckmann. (2001). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires. Amarrartu Editores.

Berrios-Valenzuela, LI. & Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educ. Educ.* Vol. 17, No. 3, 405-426.

Bolzman, C. (1993). Los exiliados del cono sur dos décadas más tarde, en *Nueva Sociedad*, Nº 127, Septiembre-Octubre.

Booth, T., & M. Ainscow. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Callan, E. (1997). *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Oxford UP. Cano & Soffia, 2009.

Cano, M., Soffia, M., & Martínez, J. (2009). Conocer para legislar y hacer política: los desafíos de Chile ante un nuevo escenario migratorio. *Serie Población y Desarrollo*. Cepal.

Castillo, D. (2016). *Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica*. Proyecto Fonide F 911463. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación Departamento de Estudios y Desarrollo División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación.

Contreras, D. (2013). *Migración y Mercado laboral en Chile*. Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.

Cortez, A., Loredó, P., Muñoz, C., Rodríguez, M. L., & Vásquez, M. E. (Eds.) (2004), *Niños y Niñas Inmigrantes en Chile: Derechos y realidades*. Fundación Anide- Colectivo Sin Fronteras, Santiago.

⁴¹ La bibliografía se ordenado por país, con el objeto de facilitar su búsqueda.

- Departamento Extranjería y Migración. (2016). *Migración en Chile 2005-2014*. Migraciones Chile.
- Dewey, J. (1907). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Durkheim, E. (2002). *Suicide*, Londres. Routledge.
- Durkheim, E. (2001). *La división del trabajo social*. Madrid, Akal
- Fitoussi, J.P. y P. Rosanvallon (2010). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial.
- Forst, R. (1994). *Contexts of Justice. Political Philosophy beyond Liberalism and Communitarism*. University California Press.
- Forst, R. (2007). *The Right to Justification*. New York, Colombia University Press.
- Fundación Para la Superación de la Pobreza. Fusupo. (2015). *Educación e interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica*.
- Gillborn, D. (2000). Educational inequality: Mapping race, class and gender— A synthesis of research evidence. London, England: Office for Standards in Education.
- Glick Schiller, N & Fouron, G (1999). Terrain of blood and nation; Haitian transnational social field. En *Race and Ethnic Studies* vol. 22, nº 2. Routledge, Londres.
- Goldring, L. (1998). *The power of status in transnational social fields*. Transaction Publishers, New Jersey.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid, Taurus.
- Habermas, J. (2008). *Between Naturalism and Religion*. Cambridge Polity Press.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia). Vol.42 no.2.
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: “No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades”. *Calidad en la Educación*, 45.
- Lara, M. (2014). Evolución de la legislación migratoria en Chile claves para una lectura (1824-2013). *Revista de historia del derecho*. (47), 59-104.
- Luhmann, N. (2005). Inklusion und Exklusion. *Soziologische Aufklärung*, N° 6, Wiesbaden, vs Verlag.
- Mahler, S. (1998). *Theoretical and empirical contributions toward a research agenda for transnationalism*. Transaction Publishers, New Jersey.

- Marín, J. (2015). Ayni: por una infancia sin fronteras. Arteterapia con hijos de migrantes en el norte de Chile. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 9, 61-72.
- Martínez, D. (2011). Reformulación de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg realizada por Habermas. *Persona y Sociedad*. Universidad Alberto Hurtado. Vol. XXV. N°2. 201, P. 11-35.
- Martínez, D. (2014). Ethical Subjects in Contemporary Culture. *Studies in Social and Political Thought*. Volume 24.
- Martínez, D. (2017). *Habermas's Project of Social Criticism: between Normativity, Institutions and Practices*. PhD Thesis.
- Memmi, A. (2000), What is Racism? En S. Martinot (Trad.), *Racism*. University of Minesotta Press, Minneapolis-London.
- MINEDUC. (2015). Ley de Inclusión Escolar 20.845. En: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172> Miño, 2014.
- Mondaca, C., Muñoz, W., & Sánchez, E. (2016). La inserción de estudiantes migrantes en las escuelas y liceos de la región de Arica y Parinacota. Estrategias y prácticas de integración sociocultural emergente. En: Cárdenas, C., Cares, C., Díaz, D., et al. *América Latina en diálogo: oportunidades para hoy y mañana*. Barcelona, España.
- Neufeld, B. (2013). Political Liberalism and Citizenship Education. *Philosophy Compass*. 8/9
- Parsons, T. (1965). Full citizenship for the negro American? A sociological problem, *Daedalus*, vol. 94, N° 4, Cambridge, Massachusetts, The mit Press.
- Pavez, I., & K. Lewin. (2014). Infancia e inmigración en Chile: hacia un estado del arte. *Revista AMMENTU, Bollettino Storico, Archivistico e Consolare del Mediterraneo, Monográfico Colección "Storia e Memoria"*, N° 14, pp. 254-267.
- Poblete, R. & Galaz, C. (2007). *La identidad en la encrucijada: migración peruana y educación en el Chile de hoy*.
- Popper, K. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*, London: Routledge.
- Portes, A., Guarnizo L. E. & Landolt P. (1999). The study of transnationalism: pitfalls and promise of an emergent research field. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 22 n° 2, pp. 217-237, Routledge, Londres.
- Pring, R. (2007). The Common School. *Journal of Philosophy of Education*. Volume 41, Issue 4.

Reich, R. (2002). *Common Schooling and Educational Choice as a Response to Pluralism. School Choice Policies and Outcomes*. Eds. W. Feinberg and C. Lubienski. Albany: SUNY Press.

Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 42.

Rojas, N., Amode, N., & Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis, Revista Latinoamericana*, Volumen 14, Nº 42, 2015, p. 217-245.

Rojas, N., & Silva, C. (2016). *La migración en Chile: Breve reporte y caracterización*. Informe Bimid.

Salas, N., del Río, M., Kong, F., & San Martín, C. (2016). Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar. Proyecto Fonide F 911424. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación Departamento de Estudios y Desarrollo División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación.

Simmel, G. (1950). The secret and the secret society. *The Sociology of George Simmel*, K. Wolff (ed.), Glencoe, Illinois, The Free Press.

Smith, M. P. y Guarnizo L. E. (1998). *The location of transnationalism*. Transaction Publishers, New Jersey.

Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2008), *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. OIM- UAH.

Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2010). El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile. Editorial: Universidad de Deusto.

Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*-Universidad de Chile. 185. 153-182.

Stefoni, C., & Stang, F. (2017). La construcción del campo de estudio de las migraciones en Chile: notas de un ejercicio reflexivo y autocrítico. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. Num. 58

Superintendencia de Educación. (2016). *Inclusión Social en las Escuelas: Estudio de prácticas pedagógicas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. Superintendencia de Educación.

Superintendencia de Educación. (2017). *Discriminación en la escuela. Descripción y análisis a partir de las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación*. Superintendencia de Educación.

Taguieff, P. (2001). *The force of prejudice. On racism and its doubles*. University of Minesotta Press, MinneapolisLondon.

Thayer, L. (2013). Expectativas de reconocimiento y estrategias de incorporación. La construcción de trayectorias degradadas en migrantes latinoamericanos residentes en la Región Metropolitana de Santiago. *Polis, Revista Latinoamericana*, 35.

Tijoux-Merino, M. E. (2011). Negando al 'otro': el constante sufrimiento de los inmigrantes peruanos en Chile", en Stefoni, Carolina (ed.), *Mujeres inmigrantes en Chile: ¿mano de obra o trabajadoras con derechos?* Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago.

Tijoux-Merino, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, 35.

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris, UNESCO.

Van Dijk, T. (1992). Discourse and the denial of racism. *Discourse & Society*, 87–118.

Van Dijk, T. (2013). *Racismo cotidiano y política intercultural*. En *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 114–120). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Argentina

Beheran, M. (2012). Migraciones y educación en la Argentina. Transformaciones y continuidades. En Novick, S., *Et al.*, *Migración y políticas públicas: nuevos escenarios y desafíos*. Buenos Aires, Catálogos.

Bolzman, C. (1993). Los exiliados del cono sur dos décadas más tarde, en *Nueva Sociedad*, N° 127, Septiembre-October.

Bordegaray, D., & Novaro, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, pp. 101-119.

Cecchetto, S. (2008). *La biología contra la democracia. Eugenesia, herencia y prejuicio en Argentina. 1880-1940*. Mar del Plata, EUEM.

Courtis, C. (2010). Migración y discriminación en la Argentina: un diagnóstico participativo. *Cuadernos Judaicos*. N° 27.

Courtis, C & Pacecca, M. (2010). Género y trayectoria migratoria: mujeres migrantes y trabajo doméstico en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Papeles de Población* N° 63.

Diez, M., & Novaro, G. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En:

Courtis, Corina & María Inés Pacecca (comps) (2011). *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.

Domenech, E. (2004). Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de 'integración' en el espacio escolar? *Astrolabio*. (Córdoba) N° 1.

Domenech, E. (2013). Las migraciones son como el agua: Hacia la instauración de políticas de control con rostro humano. La gobernabilidad migratoria en la Argentina. *Polis. Revista Latinoamericana* 35.

Domenech, E., & A, Pereira. (2017). Estudios migratorios e investigación académica sobre las políticas de migraciones internacionales en Argentina. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 58. 83-108.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós.

Gavazzo, N., Beheran, M., & Novaro, G. (2014). La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. *REMHU - Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum.*, Brasília, Año XXII, n. 42, p. 189-212.

Mármora, L. (2004). Las leyes de migraciones como contexto normativo (de la "Ley Videla" a la Ley de Migraciones 25 871). En Rubén Giustiniani. *Migración: un derecho humano*. 59-65. Buenos Aires: Prometeo.

Martínez, F. (2003). *Estado, mercado y sociedad. Análisis de los discursos de la campaña electoral presidencial*. Trabajo presentado en el 6to. Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Análisis Político.

Neufeld, M., & Thisted, J. (1999). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: Nacionalismo Escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. VOL. 17, NÚM. 53, PP. 459-483.

Novick, S. (2004). Una nueva ley para un nuevo modelo de desarrollo en un contexto de crisis y consenso" en Giustiniani, Rubén (comp.) *Migración: Un Derecho Humano, Ley de migraciones 25.871*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

OIM. (2012). *Panorama Migratorio de América del Sur 2012*. OIM Organización Internacional para las Migraciones.

OIM. (2014). *Las mujeres migrantes y la violencia de género*. Fondo de la OIM para el desarrollo.

Oteiza, E. (2004). Hacia una nueva política migratoria argentina. Inmigración, Integración y Derechos Humanos., en Giustiniani, Rubén (comp.) *Migración: Un Derecho Humano, Ley de migraciones 25.871*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura del sistema educativo argentino*, Buenos Aires: Galerna.

Solari, H. (2008). Cecchetto, Sergio. La biología contra la democracia. Eugenesia, herencia y prejuicio en Argentina. 1880-1940. *Cuyo* vol.25 Mendoza ene/dic.

Soria, A. (2010). Interculturalidad y Educación en Argentina: Los alcances del "reconocimiento". *Andamios*. Volumen 7, número 13.

Soria, A. (2012). Reforma educativa, democracia y diversidad cultural en la Argentina de los noventa. *Diálogos Pedagógicos*. Año X, N°20.

UNICEF. (2013). *Niñez, migraciones y derechos humanos en Argentina. Estudio a 10 años de la ley de migraciones*. Unicef.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-sistir y re-vivir, en P. Melgarejo (coord.) *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN/Conacyt/Plaza Valdez.

España

Abel, G., & Sander, N. (2014). Quantifying Global International Migration Flows. *Science*. Vol. 343, Issue 6178, pp. 1520-1522.

Bereményi, B., & Carrasco, S. (2015). Interrupted aspirations: research and policy on Gitano education in a time of recession, in Spain. *Intercultural Education*.

Blanco, M. (2002). Política educativa e inmigración: de las políticas a las prácticas, en C. Clavijo y M. Aguirre (eds.), *Políticas sociales y Estado de Bienestar en España: las migraciones*, pp. 307-343. Madrid, Hogar del Empleado.

Blanco, P. (2010). Violencia escolar e inmigración: consideraciones generales. En Estrella Gualda, *La segunda generación de estudiantes en Huelva: estudio Hijai*. Diálogos Red.

Bustos, R., & Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contextos de frontera. *CALIDAD EN LA EDUCACIÓN* n° 46, julio. pp. 193-220

Cabrera, L., & Montero-Sieburth, M. (2014). Revisión de la investigación sobre educación intercultural y rendimiento académico de estudiantes latinoamericanos en España. *Paideia*. N° 55 (11-33).

- Cachón, L. (2008). La integración de y con los inmigrantes en España: debates teóricos, políticas y diversidad territorial. *Política y Sociedad*, Vol. 45 Núm. 1: 205-235.
- Calero, J., & Waisgrais, S. (2008) ¿Qué determina el rendimiento de los alumnos inmigrantes? Una primera aproximación a partir de PISA-06. *Investigaciones de Economía de la Educación* 3, pp. 499-508.
- Calero, J., Choi, A., & Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006. *Cuadernos económicos de ICE*. 78. 281-310.
- Capote, A., & Nieto, J. (2017). La población extranjera en edad escolar en España: del boom de la inmigración al cambio en el ciclo migratorio. *Revista de Geografía Norte Grande*, 67: 93-114.
- Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales, *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- Cebolla, H., & Larios, M. (2009). *Inmigración y Educación*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid.
- Cebolla, H. (2012). *Determinantes ecológicos de la desventaja educativa de la población inmigrante en España: efectos escuela*. Mimeo.
- Corvalán, J. Carrasco, A & García, J. (eds.) (2016). Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Echeverri, M., Pedone, C., & Araújo, S. (2013). “Entre la estigmatización y la restricción”. Políticas migratorias y discursos políticos sobre familia, migración, género y generación en países de inmigración y emigración: España y Colombia. *Palabra*. N°13. Agosto.
- Elacqua, G. (2009). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *Documento de trabajo CPCE*, 10, 1-76.
- Espejo, B. (2008). El fenómeno de la inmigración en España y en las políticas educativas territoriales. *Revista Española de Educación Comparada*. 14, 13-47.
- Essomba, M. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural, en: ÁLVAREZ, J. L., y BATANAZ, L.: Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 177-212.
- Franzé, M. (2000). Escuela e inmigración: respuestas educativas ante la diversidad. *Revista de Estudios de Juventud*. 49, pp. 67-73.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*. 345.

- Franzé, A., Moscoso, M., & Calvo, A. (2010). "Donde nunca hemos llegado". Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral. En: Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coord). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*.
- Flores, C., & Carrasco, A. (2013). (Des) igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. *Espacio Público*. 02.
- García-Castaño, F., Rubio, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345.
- García-Castaño, F., & Rubio, M. (2011). Juntos pero no revueltos: procesos de concentración escolar del alumnado extranjero en determinados centros públicos. En García Castaño, F.J., y Kressova, N., coords., *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, pp. 395-411.
- García-Castaño, F., Olmos, A., & Bouachra, O. (2015). Inmigración, Crisis y Escuela. *Migraciones*. 37.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista complutense de Educación*. 20 (02), 275-21.
- Garrido, L., & Cebolla, H. (2010). Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: PISA 2006. *Presupuesto y Gasto Público* 61: 159-176
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu editores. Buenos Aires-Madrid.
- Hanushek, E.A., Kain, J., Markman, J., & Rivkin, S. (2003). Does Peer Ability Affect Student Achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18 (5): 527-544.
- Hernández, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J., & García, M. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19(2), 127-151.
- Izquierdo, A. (1992). *La inmigración en España: 1980-1990*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Kraler, A., Kofman, E., Kohli, M., & Schmoll, C. (2011). *Gender, Generations and the Family in International Migration*. Amsterdam University Press.
- Leiva, J. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. *Contextos educativos*, 14, 119-133.
- Mancebón, M., & Pérez-Ximénez, D. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. *Hacienda Pública Española. Revista de Economía Pública*, 180(1), 125-154.

Maiztegui, C., & Santibañez, R. (2010). Migration and education: an overview of the Spanish case. *Network Migration in Europe*.

Martínez de Lizarrondo, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes la educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-276

Montero-Sieburth., M & Cabrera, L. (2009). Identifying the Familial, Social, Educational, and Personal Implications of “Staying Behind and Reuniting”. *AERA Annual Meeting*. San Diego (California).

Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1).

OIM. (2011). *Migrantes Sudamericanos en España: Panoramas y políticas*. Cuadernos Migratorios.

Parra, J., García, M., Gomariz, M., & Hernández, M. (2017). La participación de las familias en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Vol. 23, Núm. 1.

Pavez, I. (2011). *Migración Infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona.

Pedraja-Chaparro, F., Santín., D., & Simancas, R. (2016). The impact of immigrant concentration in schools on grade retention in Spain: a difference-in-differences approach. *Applied Economics*, Taylor & Francis Journals, vol. 48(21), pages 1978-1990, May.

Pedreño, A., & Castellanos, M. (2010). En busca de un lugar en el mundo. Itinerarios formativos-laborales de los hijos e hijas de familias inmigrantes en el campo murciano. En Grupo Interdisciplinario de Investigadoras Migrantes (Coords.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*, IEPALA Editorial, Madrid, pp. 107-122.

Poveda, D., Jociles, M., & Franzé, A. (2009). La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante Latinoamericano. *Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación*. Año, Volumen 5, Número 3 (Diciembre)

Rahona, M., & Morales, S., (2013). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Metas Educativas 2021.

Sánchez-Hugalde, A. (2007). *Efectos de la inmigración en el rendimiento educativo: el caso español*. Comunicación presentada en las XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación.

Santos, M., & Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*. N° 350.

- Salinas, J., & Santín, D. (2012). Los efectos presupuestarios de la inmigración en el sistema educativo español. *Presupuesto y Gasto Público* 61: 133-157
- Solana, J. (2001). Inmigración, hostilidades racistas y propuestas de hospitalidad. *Gazeta de Antropología*. 17, artículo 8.
- Solé, C. (2005). Sociedad de vieja y nueva inmigración. En: Solé, Carlota y Flaquer, Lluís. (Eds.). *El uso de las políticas sociales por parte de las mujeres inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales.
- Solé, C. (2007). *Los vínculos económicos y familiares transnacionales: Los inmigrantes ecuatorianos y peruanos en España*. Madrid: BBVA.
- SOS Racismo (2017). *Informe anual sobre el racismo en el Estado español*. Federación SOS Racismo.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., Todorova, I. (2008). *Learning a New Land. Immigrant Students in American Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Torres, F. & Gadea, M. (2015). *Crisis, inmigración y sociedad*. Madrid, Talasa.
- Villarroya, A. (2003). La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España. *Revista de Educación*. núm. 330, pp. 187-204.
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F., & Vazquez, P. (2008). Immigration and Students' Achievement in Spain. *Working Papers 2008-37*, FEDEA.