

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

David Martínez/Ph. D.

**Centro de Estudios, División de Planificación y
Presupuesto**

Ministerio de Educación

Contenido

Introducción	¡Error! Marcador no definido.
PRIMERA PARTE: MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN CHILE	4
1. CARACTERIZACIÓN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN CHILE	5
1.1. Caracterización de la migración en Chile	6
1.2. Caracterización de la migración y sistema escolar en Chile.....	6
2. ELEMENTOS SOCIO-CULTURALES DE LA MIGRACIÓN Y EL SISTEMA ESCOLAR EN CHILE	8
2.1. Elección y acceso	9
2.2. Racismo y discriminación	10
2.3. Relaciones al interior de los establecimientos.....	12
2.4. Relaciones familia-escuela	15
3. POLÍTICAS PÚBLICAS EN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN CHILE	16
3.1. Marco Normativo en migración y educación	16
3.2. Políticas públicas en migración y educación	17
3.3. Recomendaciones y sugerencias.....	18
SEGUNDA PARTE: MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ARGENTINA.....	25
1. CARACTERIZACIÓN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ARGENTINA	26
1.1. Caracterización de la migración en Argentina	27
1.2. Caracterización de la migración y sistema escolar en Argentina	28
2. ELEMENTOS SOCIO-CULTURALES DE LA MIGRACIÓN Y EL SISTEMA ESCOLAR EN ARGENTINA	29
2.1. Elección y acceso	29
2.2. Racismo y discriminación	29
2.3. Relaciones al interior de los establecimientos.....	31
2.4. Relaciones familia-escuela	32
3. POLÍTICAS PÚBLICAS EN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ARGENTINA	33
3.1. Marco Normativo en migración y educación	33
3.2. Políticas públicas en migración y educación	34
3.3. Recomendaciones y sugerencias.....	34
TERCERA PARTE: MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ESPAÑA.....	35
1. CARACTERIZACIÓN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ESPAÑA.....	36
1.1. Caracterización de la migración en España.....	36
1.2. Caracterización de la migración y sistema escolar en España	37

2.	ELEMENTOS SOCIO-CULTURALES DE LA MIGRACIÓN Y EL SISTEMA ESCOLAR EN ESPAÑA .	37
2.1.	Elección y acceso	37
2.2.	Racismo y discriminación	39
2.3.	Relaciones al interior de los establecimientos	39
2.4.	Relaciones familia-escuela	40
2.5.	Resultados académicos	41
3.	POLÍTICAS PÚBLICAS EN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ESPAÑA.....	42
3.1.	Marco Normativo en migración y educación	43
3.2.	Políticas públicas en migración y educación	43
3.3.	Recomendaciones y sugerencias.....	46

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; Pozo, 2004). 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 Latinoamérica. Ese contexto permite la reducción significativa de la pobreza y en términos generales, la posibilidad de contar con mejores expectativas económicas y de bienestar material. Esto significa que históricamente Chile está en mejores condiciones que antes; y geográficamente, el país posee una situación comparativamente mejor que otros países de la región. Y es así como 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 a nivel nacional (Cano, Soffia & Martínez, 2009). Dicha dinámica ha recibido el nombre de *Nueva inmigración* (Pavez & Lewin, 2014).¹ Y este fenómeno ha sido estudiado 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.

¹ 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, 2015: 22). 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.²

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).³ 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.⁴ 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:

	% Estudiantes migrantes en establecimientos con:	% Estudiantes locales en establecimientos con:
Subvención Escolar Preferencial	75%	68%

² 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.

³ Las autoras indican estas cifras utilizando la base de datos Preliminar de Matrícula 2016 proporcionada por el Ministerio de Educación.

⁴ Esto se refiere al Grupo Socioeconómico del establecimiento (GSE).

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 de esa forma mejorar las cifras disponibles, 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 los niños y niñas migrantes 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 y Casas Cordero, 2010). En términos formales, en la actualidad el sistema garantiza el acceso en igualdad de condiciones de personas chilenas y migrantes.⁵ 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 y 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, 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

⁵ Con todo, las autoras sugieren avanzar desde una normativa que garantice acceso, hacia una que garantice permanencia.

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). A dicho estudio se suma el trabajo que realizan Joiko y Vásquez. La existencia de solo dos trabajos que examinan un tema tan relevante, supone una problemática en la consolidación de un estado del arte en migración y educación que debería ser abordada. Además, es bastante 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). Además, 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: entrevistas, grupos focales, observaciones y 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 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 comenzar señalando 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 en la actualidad algo visto como *políticamente incorrecto*. 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 culturales 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. Sin embargo, 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 asociados 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 simplemente 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 la naturaleza del fenómeno a estudiar, 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. Sin embargo, 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.⁶ 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

⁶ 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.

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 del colegio y con 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 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 paradójal, teniendo en consideración que

según la Ley Bitar de 2005, todos los alumnos y alumnas tienen derecho a matricularse independiente de su situación migratoria.⁷

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 de participación; por otro lado, las actividades suelen realizarse en horarios de trabajo; y finalmente, de las actividades 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).

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. En este mismo sentido, 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. Factor que se refleja en el nivel educacional de los padres (Barrios-Valenzuela & Pelou-Julian, 2014: 417. Ver también Stefoni, Acosta, Gaymar y Casas Cordero, 2010).

⁷ Tal como se indica más arriba, no se han encontrado estudios actualizados sobre esta problemática.

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 padres. 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).⁸ Por ello, piden que el Ministerio de Educación los apoye con lineamientos específicos y una política concreta sobre la temática. Es así como:

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 FONIDE⁹, 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

⁸ 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).

⁹ Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

(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.¹⁰ 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 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.

¹⁰ Este punto fue desarrollado en detalle en la sección 2.3.

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 CPEIP¹¹ 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

¹¹ CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Este es el organismo central en la implementación del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente.

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. Este estudio no se incluye más arriba, a partir de que su foco no es migración. Sin embargo, se considera pertinente incluir sus recomendaciones.	• 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 actualización en todos los colegios de Chile (194). • 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.	• Avanzar en términos de la legislación en migración. • Capacitación de docentes: tanto formación inicial como formación continua. Esto, en temáticas de interculturalidad, 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.	Este estudio fue elaborado en el	• Incorporación de un enfoque de educación intercultural. Todavía no se observan políticas concretas con metodologías y didácticas para la incorporación de este enfoque.

	marco del proyecto FONIDE 911424. 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.	• Incorporar activa y explícitamente en la formación docente la interculturalidad. • 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 intercultural en Chile. Revisa la bibliografía relevante en la temática y además propone lineamientos de política pública.	• 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 intercultural y anti racista en las escuelas. Además, proponen una serie de principios asociados a la educación intercultural: 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 interculturales: aquellos que toman decisiones vinculantes deben ser capaces de reconocer que representan a todos los miembros de la sociedad.
Castillo, 2016	Este estudio fue elaborado en el marco del proyecto FONIDE 911463. Estudia el proceso de inclusión en el sistema escolar de estudiantes	• 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).

	migrantes que asisten a establecimientos de educación básica. Además, propone lineamientos de política pública.	
Hernández, 2016	Este estudio trabaja fundamentalmente cuestiones curriculares.	• Flexibilizar el curriculum, 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.	• Aulas de integración lingüísticas. Esto resulta especialmente relevante en el contexto de personas migrantes que no son hablantes nativos de castellano.

Fuente: Elaboración Propia.

SEGUNDA PARTE: MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ARGENTINA

1. CARACTERIZACIÓN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ARGENTINA

Argentina constituye un país decisivamente configurado por la migración. Este fenómeno es un eje central en la formación del proyecto social, político y cultural del Estado Nación Argentino (Novaro, 2012; Domenech & Pereira, 2017). Ahora bien, para reconstruir apropiadamente el caso de este país 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 inmigración 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 personas originarias de Europa podrían traer a Argentina valores, saberes y estilos de vida cercanos a la civilización y 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 da cuenta de una ideología de tipo racista e incluso eugenésica en la conformación de este país (Cecchetto, 2008; Solari, 2008; Fernández, 2010).

Además, tal como indica Mariana Beheran, esta migración de ultramar 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, si 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 de Estado del Arte en Migración y Sistema Escolar, pues constituye el marco en el que se inserta el proyecto educativo de ese país. Evidentemente, eso no significa que dicha matriz y las políticas pública asociadas han

constituido 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 indican las 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.¹²

A partir de la revisión de aspectos socio-culturales y de política pública asociados al sistema escolar y la migración en Argentina,¹³ 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 proporcionaran datos de la migración de esos países, para poder elaborar un panorama más completo de la situación migratoria en Argentina. Es así como en relación a los datos del Censo de 2010:

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

¹² 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).

¹³ Elementos que serán desarrolladas en la sección 3 de esta parte del informe.

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 importantes de migrantes provienen 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 al sistema escolar. Esto a partir de su pura presencia en 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 Argentina

Según datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, considerando los países limítrofes¹⁴ 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. Los países con mayores porcentajes de personas que nunca asistieron al sistema escolar son Bolivia, 7,5%, Brasil, 7,5%, Chile, 4,0%.

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,¹⁵ 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

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. Esas matrices socio-culturales se discuten a continuación.

2.2. Racismo y discriminación

¹⁴ Limítrofes de Argentina: Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay.

¹⁵ Ver introducción sección 2, parte I.

Según la investigación existente en el cruce entre migración y sistema escolar en Argentina, en ese país existe un vínculo problemático entre migración, racismo y discriminación en el sistema escolar. El cruce de estos fenómenos socio-culturales han sido estudiados por varios autores en Argentina y eso da cuenta de que es uno de los ejes más consolidados en el estudio de la migración y el sistema escolar para ese país (Neufeld & Thiested, 1999; Domenech, 2004; Courtis, 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. Pero como veremos, sí 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 racista en Argentina. De hecho, la intención explícita fue que los locales se parecieran más a los migrantes de ultramar.

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 viene de la mano con 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-culturales que definen la relación con este colectivo son de tipo racistas (Novaro, 2012; Gavazzo, Beheran & Novaro; Domenech, 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 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). Insistimos que se trata de prácticas que afectan fundamentalmente a niños y niñas originarios de ciertos países de América Latina: Perú, Bolivia y Paraguay. No se indica que esas prácticas tenga por objeto a personas provenientes de otros países de América Latina que tienen importantes niveles de migración hacia Argentina: Chile, Uruguay y Brasil.

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 & Thisted, 1999). Como se ha indicado, en el caso Argentino, esos rasgos fenotípicos se asocian a lo indígena. Estos mismos autores indican 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 racionalización en las escuelas dan cuenta de un proceso relativamente común en este tipo de matrices: se tiende a generalizar a partir de ciertos casos:

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

Dentro de los estereotipos asociados a las distintas nacionalidades, en el caso de las personas originarias de Bolivia se indica se asocian a la “falta de oralidad” y carencia de “normas culturales básicas”, mientras que a las personas Paraguayas suelen vincularse con la violencia y la promiscuidad (Beheran, 2012: 208). 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 paradójal es que no se trata que estos niños y niñas no hablen castellano. Y 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; Beheran, 2012). Según los autores, el *silencio* de los bolivianos no es percibido por los docentes como una práctica para responder a un campo social signado por una desigualdad que los desfavorece. Para los profesionales simplemente los niños y niñas bolivianos carecen de “oralidad”.

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 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 4.000 personas provenientes de ese país. Es por ello que la problemática de la comunicación ya es un tema que presiona al sistema escolar nacional chileno.

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*. Ciertamente esto deriva de la matriz constitutiva del Estado-Nacional en ese país, que como ya se ha indicado es fundamentalmente de tipo eurocéntrica. 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). Como ya se ha indicado, esta matriz ha contribuido a la configuración de un imaginario donde lo Argentino se asocia a lo blanco y lo europeo, lo que evidentemente silencia y opaca la existencia de diversos grupos como los indígenas y los migrantes de otros países de Sudamérica. En ese contexto, la diversidad se entiende como alteridad 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 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 problematizan 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 existe una educación sensible 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. De hecho, es la pertenencia familiar – específicamente el origen nacional de la familia – lo que en buena medida determina el proceso de etiquetamiento y *alterización* de los niños y niñas. 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 nacieron. Para el caso específico de los niños y niñas descendientes de personas bolivianas, 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 silenciar el origen de sus padres. Sin embargo, otra práctica es el repliegue en la comunidad, auto-comprendiéndose como boliviano, aunque sean personas que nacieron en Argentina.

Es importante destacar que “La escuela aparece en el imaginario de sus familias como un espacio valorado, es depositaria de expectativas y objetos de demanda” (Novaro, 2012).

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 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 Argentina 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 (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 de las dictaduras – que no sólo afectó a Argentina sino que también a otros países del cono sur, entre ellos Chile – 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 por los

regímenes dictatoriales como *subversivos*. 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. 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, 2017: 95).

3.2. Políticas públicas en migración y educación

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 existe una educación sensible 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.

3.3. Recomendaciones y sugerencias

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 existe una educación sensible 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.

Y 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; Beheran, 2012). Según los autores, el *silencio* de los bolivianos no es percibido por los docentes como una práctica para responder a un campo social signado por una desigualdad que los desfavorece. Para los profesionales simplemente los niños y niñas bolivianos carecen de “oralidad”.

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 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 4.000 personas provenientes de ese país. Es por ello que la problemática de la comunicación ya es un tema que presiona al sistema escolar nacional chileno.

TERCERA PARTE: MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ESPAÑA

1. CARACTERIZACIÓN MIGRACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR EN ESPAÑA

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.¹⁶ 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 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 162.465.¹⁷ Según la bibliografía, esta disminución se debe a la crisis económica que afectó a España principalmente desde el año 2008 (Torres & Gadea, 2015).

Es así como según 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.¹⁸ 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; Echeverri, 2014; Santos, *et al*, 2011; 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

¹⁶ Aunque su porcentaje es menor que el de los países de la OCDE (OCDE, 2015).

¹⁷ No se incluye información en esta investigación para estos años de migración proveniente desde Medio Oriente.

¹⁸ Esta es la resta entre las personas que migran hacia España y las que emigran desde España.

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. Y eso 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:

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%). 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).

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

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 subvencionados¹⁹, 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

¹⁹ Para el caso de Chile, la Ley de Inclusión 20.845 supone el fin de las escuelas subvencionadas.

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.

En este contexto, según varios autores se produciría una dinámica de segregación escolar donde los alumnos migrantes tienden a concentrarse en establecimientos públicos (Rahona & Morales, 2013: 51; Salinas & Santín: 2012). Más allá de los efectos en términos de diferencias en los resultados académicos que esta dinámica puede tener,²⁰ 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 (Salinas & Santín, 2012; Castaño & Gómez, 2011). 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 privadas, independiente del nivel socio económico. Sin embargo, en los centros concertados se produce la práctica de que las familias pueden aportar con recursos a través de las “cuotas voluntarias”. 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 diferentes 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

²⁰ Los que serán discutidos en la sección 2.5 de esta parte.

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 (2003). En el mismo sentido, Martínez de Lizarrondo indica que “los centros concertados hacen habitualmente lo posible por no acoger a alumnado migrante” (2009: 260).

2.2. Racismo y discriminación

En un estudio publicado en 2010 Pedreño y Castellanos estudian las dinámicas de discriminación que afectan a hijos e hijas de migrantes y se centró en la ciudad de Murcia (Pedreño & Castellanos, 2010). En dicha localidad los migrantes se integran laboralmente a través de actividades de tipo agrícola, las cuales comúnmente suponen un importante esfuerzo 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 (1998). Este estigma no sólo recae en los progenitores sino que también en sus hijos e hijas, quienes aprenden que portan el estigma. Frente a esto, los más jóvenes desarrollan estrategias y construyen proyectos para así poder desidentificarse con el estigma. Y es ahí donde la educación constituye un proyecto, que para todos los miembros de la familia, constituye 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 reconstruida en los relatos que realizan de las escuelas las familias e incluso los docentes.

En otro estudio sobre discriminación y racismo, Pilar Blanco se centra en estas situaciones y violencia escolar. En su trabajo la autora indica que los estudiantes migrantes reconocen la existencia de prácticas y actitudes de rechazo y discriminación étnica. Además, se observa que la violencia opera como un mecanismo a través del cual se concretiza la exclusión de los estudiantes migrantes (Blanco, 2010: 163-164). En ese mismo trabajo, la autora muestra cómo los estudiantes latinoamericanos son en mayor medida sufren o son espectadores de violencia que estudiantes 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 como lengua materna el idioma local (Blanco, 2010: 159).

2.3. Relaciones al interior de los establecimientos

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. Y 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 tiende a ser baja en las escuelas (Hernández *et al*, 2016; Maza *et al*, 2014; Leiva, 2011; Santos & Lorenzo, 2009). Ahora bien, es importante partir considerando las nociones de participación que están a la base de estos estudios. En este contexto, Joaquín Parra *et al*, indican 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, 2014). Por su parte, María de los Ángeles Hernández *et al*, diferencian varios niveles de participación de las familias en los centros escolares: en la toma de decisiones, en la evaluación de las escuelas, en el apoyo al aprendizaje, en actividades escolares y en actividades extraescolares (Hernández *et al*, 2016: 131).

En este mismo estudio, las autoras señalan 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, *et al*, 2016: 127). Con todo, en este mismo trabajo se establece que la participación de todas las familias en general tiende a ser bastante escasa.

En un estudio publicado en 2009, Miguel Santos y María Lorenzo comparan la participación de las familias en las escuelas de dos colectivos en España: la comunidad Magrebí²¹ y latinoamericana (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) y que 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 parece haber 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. Y es así como 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 las familias magrebíes en relación a las latinas.

²¹ Conjunto de países de África del norte que incluye a Marruecos, Túnez, Argelia y Libia.

2.5. Resultados académicos

Para el caso Español existe un corpus de literatura consolidado que ha indagado en la relación entre migración y resultados académicos. Estos estudios han considerado fundamentalmente pruebas internacionales como PISA.²² En términos generales, se ha podido observar 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 en que las personas están más tiempo en el país anfitrión (Zinovyeva, Felgueroso, & Vazquez; 2008). Otro elemento que afecta el rendimiento de los alumnos migrantes son sus bajas expectativas de logro académico. Esto es exactamente lo que se observa para el caso español, según un estudio publicado en 2010 (Portes, *et al*, 2010).

En ese mismo sentido, es importante indicar que los resultados difieren si los alumnos son migrantes de primera o segunda generación.²³ 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 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).

²² 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.

²³ 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” (En García, 2003: 2). 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.

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 de un 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. Como para los otros casos, 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 concretamente 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 la temática en España (3.3).

3.1. Marco Normativo en migración y educación

En términos de la legislación en España respecto a la temática de migración y educación, se pueden distinguir varios cuerpos normativos y además periodos con distintas orientaciones. En ese contexto, Belén Espejo distingue tres periodos:

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) – que se encuentra todavía en vigor – 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).

Sin embargo, 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) (Bouachra *et al.*, 2015; Goenechea 2015). Esto ciertamente tiene consecuencias negativas en las políticas públicas en educación y migración, lo que afecta a un sector de la población, que por su mera condición de migrantes se encuentra en una situación de vulnerabilidad social (Bueno, 2016).

3.2. Políticas públicas en migración y educación

Para el caso Español existe un número importante de políticas y acciones orientadas a la inclusión 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 o compensadoras (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 (Belen, 2008; Capote & Nieto, 2017).

Respecto a las acciones específicas que se destacan, Hernández *et al.*, indican las siguientes: 1) programa de aprendizaje de la lengua vehicular: se centra 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. 2) Refuerzo de materias instrumentales: son clases individuales o en grupos de tamaño reducido, generalmente de lengua y de matemáticas. 3) Programa de compensación educativa: está dirigido a compensar las desigualdades en términos de escolarización. Se incorporan a este programa estudiantes con al menos dos años de déficit curricular. 4) Programa de diversificación curricular: este programa busca que alumnos que no podrán pasar de nivel en ESO,²⁴ 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).

Por su parte Rahona y Morales nombran diversas acciones que se han desarrollado para responder al fenómeno de la migración en el espacio escolar. En su trabajo destacan los “programas específicos 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 de acogida, 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.²⁵ Las dificultades de inclusión de este tipo se producen especialmente en el caso de personas provenientes de los países Magrebíes – los alumnos latinoamericanos son hablantes nativos de castellano. 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). Y es así que 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 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 modelos: 1) Clases dentro del horario escolar de forma separada del grupo. 2) Refuerzo del profesorado en el aula, sin separar al alumnado, ya que

²⁴ Se refiere al nivel secundario en el sistema escolar español.

²⁵ 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.

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 (2002).

Además de los programas de acogida, los autores destacan 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). Estos programas han sido objeto de críticas, pues a veces llevan aparejadas una errónea atribución de conocimientos de los estudiantes migrantes, donde comúnmente se supone que los alumnos migrantes tienen menos conocimientos que los estudiantes locales. Y 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*. 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). Con todo, se indica que 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).

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 por su excepcionalidad la instauración de unas oficinas para ofrecer información a inmigrantes sobre el proceso de matriculación y el acceso a ayudas” (Martínez de Lizarrondo, 2009).

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 disponible en sitios de internet de organismos públicos como el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo e Inmigración. Según Falcón, *et al.*, 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 los autores, 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.

Por último, una dimensión adicional del estudio de la migración y sistema escolar en España son trabajos que examina los impactos presupuestarios (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 las superiores (secundaria, formación profesional y bachillerato) (Salinas & Santín, 2010). Además, los autores distinguen las comunidades autonómicas donde la presión por mayores recursos ha sido mayor: 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 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. Y ciertamente políticas encaminadas a mantener las lenguas de origen van en el sentido de políticas de tipo intercultural.

Normativa nacional específica sobre atención a la diversidad cultural promovida por el Ministerio de Educación (Falcón, *et al*, 2012: 116). Estos autores también indican la necesidad de apostar por la formación del profesorado – formación tanto inicial como continua – en competencias interculturales y por la implementación de otras medidas dirigidas al intercambio intercultural entre los actores en el sistema escolar (Falcón, *et al*, 2012). Además señalan que 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 redunde en enriquecimiento y desarrollo profesional como personal” (Falcón, *et al*, 2012: 118). Esas redes podrían contribuir al análisis crítico de prácticas situadas en el contexto donde emergen las dificultades de inclusión de los alumnos migrantes. Otro aspecto que destaca Falcón, *et al* es la necesidad de disponer de información en internet que se encuentre debidamente ordenada para que los profesores puedan acceder a ella. Además los autores sugieren que la información se encuentre sistematizada de forma de evitar duplicaciones y también poder identificar lagunas de información.