



Experiencias escolares de jóvenes inmigrantes: una comparación de las políticas y prácticas educativas en la Ciudad de Buenos Aires y en Madrid

Jason Beech

Universidad de San Andrés
Argentina



Ana Bravo-Moreno

Universidad de Granada
España

Citación: Beech, J., Bravo Moreno, A. (2014). Experiencias escolares de jóvenes inmigrantes: una comparación de las políticas y prácticas educativas en la Ciudad de Buenos Aires y en Madrid. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (113). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1894>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 4, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2013.

Resumen: Este trabajo compara las experiencias escolares de los hijos de inmigrantes de origen latinoamericano en Madrid y en la Ciudad de Buenos Aires a partir del análisis de los perfiles migratorios de las dos ciudades, de las políticas migratorias, las políticas educativas y de una serie de entrevistas que se hicieron con docentes y alumnos en escuelas estatales con altos porcentajes de estudiantes extranjeros. Tanto Madrid como la Ciudad de Buenos Aires han sufrido importantes cambios en sus perfiles y dinámicas migratorias en las últimas décadas. El crecimiento y mayor visibilidad de la pluralidad étnica en ciudades que se veían a sí mismas como homogéneas en términos culturales y étnicos han generado tensiones en los sistemas educativos. El artículo muestra

que en ambas ciudades el enfoque general a través del cual se resuelve la educación de los estudiantes inmigrantes se basa en la idea de la asimilación de los extranjeros a una cultura dominante imaginaria que se percibe como cerrada y estática. Dentro de este abordaje general, en ambas ciudades se da una falta de reconocimiento de las necesidades especiales de los alumnos inmigrantes, aunque de formas muy diferentes en cada uno de estos lugares.

Palabras clave: migración y educación; cohesión social; educación intercultural; Madrid; Ciudad de Buenos Aires.

Migration, educational policies & practices: Constructing difference in Buenos Aires & in Madrid

Abstract: This article compares school experiences of Latin American immigrants in the cities of Buenos Aires and Madrid, by analyzing migration profiles in each city, migration and educational policies, and a series of interviews that were made with teachers and students in state schools that had a high percentage of foreign students. Both Madrid and Buenos Aires City have experienced substantial changes in the profile of migration trajectories. The growth and visibility of ethnic plurality in two cities that saw themselves as having certain cultural and ethnic homogeneity has created tensions in their educational systems. The article shows that in both cities the overall approach to the education of immigrants is based on the notion of assimilation to an imagined mainstream culture. Within this general approach, misrecognition of the specific needs of immigrant students takes place in schools in both cities, although in very different ways in each location.

Key words: migration and education; social cohesion; intercultural education; Madrid; Buenos Aires City.

As interações entre os sindicatos de professores e o estado da Província de Buenos Aires entre 2000 e 2007

Resumo: Este artigo compara as experiências escolares dos filhos de imigrantes latino-americanos em Madrid e Buenos Aires a partir da análise dos perfis de migração das duas cidades, as políticas de imigração, as políticas de educação e de uma série de entrevistas que foram feitas com professores e alunos de escolas públicas com altas porcentagens de estudantes estrangeiros. Ambos Madrid e Buenos Aires sofreram mudanças significativas em seus perfis e nas dinâmicas migratórias nas últimas décadas. O crescimento e a visibilidade da diversidade étnica nas cidades que se viam como tensões culturalmente homogêneas e étnicas resultaram em sistemas de ensino. O artigo mostra que, em ambas as cidades a abordagem geral através do qual a educação de estudantes imigrantes é resolvido com base na idéia de assimilação de estrangeiros a uma cultura dominante é percebido como fechado e estático. Dentro desta abordagem geral, em ambas as cidades a falta de reconhecimento das necessidades especiais dos estudantes imigrantes teim maneiras muito diferentes.

Palavras-chave: migração e educação; coesão social; educação intercultural; Madrid; Cidade de Buenos Aires.

Introducción¹

En este artículo nos proponemos analizar las experiencias escolares de inmigrantes latinoamericanos en Madrid y en la Ciudad de Buenos Aires. El texto compara la situación general

¹ Los autores agradecen el apoyo financiero de AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo) para llevar a cabo esta investigación.

de los inmigrantes latinoamericanos en estas dos ciudades y sus trayectorias educativas y examina la legislación sobre inmigración y las políticas educativas que se refieren a los inmigrantes en cada uno de estos contextos.

Asimismo, nos proponemos analizar las perspectivas de los propios estudiantes en términos de cómo perciben y evalúan sus experiencias escolares en su ciudad de residencia. Dewey (1997) sugería que las experiencias involucran una transacción entre ciertas condiciones objetivas (o el entorno) y la interpretación individual de los sujetos. En consonancia con esta idea, consideramos que los estudiantes construyen sus propias experiencias a través de una interacción permanente con el entorno escolar que, a su vez, es moldeado por el contexto general. Para echar luz sobre el entorno escolar realizamos una serie de entrevistas con docentes y directivos de las escuelas a las que asistían los jóvenes entrevistados. En total se entrevistaron treinta y un jóvenes y dieciocho docentes y directivos en siete escuelas públicas (cuatro en Madrid y tres en la Ciudad de Buenos Aires) con una alta presencia de alumnos extranjeros.

Migración y educación en Madrid

España cuenta con 46 millones de habitantes de los cuales 5,2 millones (el 11%) son extranjeros (INE, 2008). En los últimos diez años la cantidad de inmigrantes en España se ha multiplicado por nueve. Pocos países han experimentado un cambio tan pronunciado en su estructura poblacional, sobre todo si se tiene en cuenta que hasta la década de 1970 España era un país que tenía un saldo de migración negativo.

Lamentablemente las estadísticas oficiales sobre educación e inmigración en España no son muy completas, lo que dificulta la posibilidad de hacer una descripción detallada del fenómeno. Sin embargo, sobre la base de los datos existentes, se puede decir que la mayoría de los estudiantes inmigrantes provienen de América del Sur (el 40,7%), seguidos por Europa (el 28,8%), África (el 20,6%), Asia y Oceanía (el 5,3%) y América Central (el 3,7%) (Ministerio de Educación, 2009). Muchos de estos estudiantes tienen problemas académicos y bajas probabilidades de continuar sus estudios más allá de la educación obligatoria. Sus padres generalmente trabajan en puestos inestables, en el sector informal de la economía o están desempleados. En el año 2009 había más de 1.057.000 extranjeros desempleados en España (INE, 2009).

Según datos del Ministerio de Educación (2009) hubo 743.696 alumnos extranjeros en el año académico 2008-2009 en España, representando el 9,7% de la matrícula. En Madrid, el porcentaje de alumnos extranjeros ascendió a 13,8%. Un 30% de los alumnos inmigrantes no logra terminar la educación secundaria obligatoria y sólo uno de cada cinco continúa con la educación post-obligatoria. Por lo tanto sólo el 33% de los jóvenes inmigrantes de entre 16 y 18 años está matriculado en una escuela en comparación con el 83,6% de los españoles. Estos estudiantes además tienen grandes problemas de inasistencia escolar (PISA, 2005) y sus circunstancias familiares sumadas a la inequidad económica son un gran obstáculo para su educación (Defensor del Pueblo, 2003).

Las políticas educativas y el problema de la justicia social

Cada una de las diecisiete comunidades autónomas que componen a España es responsable por las políticas educativas y de salud y otros programas sociales. Las comunidades son gobernadas por un gobierno electo por una legislatura unicameral. Desde 2003 Madrid se encuentra gobernada por el conservador Partido Popular (PP), cuya posición ideológica contrasta con la del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) que gobierna a nivel nacional. La manera en que el gobierno de

Madrid invierte los fondos públicos en educación ha generado varios problemas que se manifestaron en nueve sentencias de la Corte Suprema de Justicia en contra del gobierno regional de Madrid. Una de estas sentencias se originó a partir del uso de fondos públicos para financiar escuelas sólo para niños o niñas vinculadas con el Opus Dei. El propio Ministro Nacional de Educación ha criticado la política educativa del gobierno de Madrid al sostener que “algunos gobiernos [en alusión a Madrid] no priman la educación como un bien público” (Público, 2010b). Un informe realizado en conjunto por el Defensor del Pueblo (2003) manifiesta una fuerte preocupación por el alto grado de concentración de los estudiantes extranjeros en escuelas públicas.

El sistema educativo español ha sido objeto de cambios significativos desde la década de 1980, en parte a través de una serie de leyes educativas que implicaron grandes reformas para la educación primaria y secundaria. La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) promulgada en 1985 se propuso garantizar el derecho a la educación para todos, haciendo especial énfasis en la consecución de una enseñanza básica, obligatoria y gratuita, sin ningún tipo de discriminación, solicitando que las escuelas respeten las diferentes culturas y lenguas de España. En 1995 la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) extendió la obligatoriedad escolar de siete a diez años. Nuevas leyes se sancionaron en 2002 y 2006. Sin embargo, ninguna de estas leyes aborda el tema de la educación de inmigrantes de manera significativa. La Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 sólo menciona que sus disposiciones generales para reducir el abandono escolar y mejorar la calidad de la educación beneficiarían también a los estudiantes extranjeros (BOE, 2002), sin prestar mayor atención a las necesidades específicas que estos niños y jóvenes pudieran tener ni a las necesidades de formación que pudieran tener los docentes que trabajan con estudiantes inmigrantes. Incluso la Ley establece que se basa en valores “propios de nuestra tradición cultural europea”, sin hacer ninguna referencia al multiculturalismo o a la diversidad como componentes fundamentales de la educación. Mientras tanto, en la formación docente son muy pocas las ofertas de cursos vinculados con la educación inter o multicultural o con el respeto a la diversidad socio-cultural. Los temas que se enfatizan en las leyes son el esfuerzo individual, la calidad de la educación, los métodos de evaluación y la autonomía de las escuelas.

Al no existir marcos de referencia centrales acerca de la educación de los estudiantes inmigrantes, hay mucha diferencia en cuanto a las formas en que cada uno de los gobiernos autónomos aborda el tema, por lo que el sistema educativo español reacciona de distintas maneras frente a la presencia de extranjeros en las aulas (Cachón Rodríguez, 2003). En el caso de Madrid, la respuesta institucional se basó en la creación de un Plan Regional de Educación Compensatoria que fue lanzado en 1999 y que contempla las siguientes medidas: a) clases de transición para estudiantes inmigrantes cuya lengua materna no sea el castellano; b) clases compensatorias para estudiantes de entre 14 y 16 años que estén en riesgo de abandonar su escolaridad por problemas familiares o sociales (estos estudiantes deben estar atrasados dos años con respecto a la norma para su edad y tener dificultades serias para adaptarse al entorno de la educación formal); c) programas culturales de lengua árabe y portuguesa, creados a partir de convenios entre España y los gobiernos de Marruecos y Portugal; d) servicios compensatorios externos que funcionan fuera del horario escolar con el objetivo de contribuir a una mejora de la educación de aquellos estudiantes que se encuentran en situaciones de desventaja.

Estas medidas de “inclusión” se basan en el marco de la educación compensatoria, orientado a compensar por un supuesto déficit que se percibe en el alumno y/o su familia. Este enfoque no es compatible con la educación intercultural dado que no implica cambios estructurales en la organización interna del sistema educativo, sino que agrega complementos periféricos que dejan intacta la lógica misma del sistema en lo que se refiere a los modos en que se trata a los inmigrantes y

a la diversidad en general. Bernstein (1999: 458) sostenía que la escuela no puede compensar por la sociedad: “No comprendo cómo se puede hablar de proporcionar una educación compensatoria a niños que han carecido desde un principio de las condiciones materiales para recibir una enseñanza satisfactoria”. En su crítica a la educación compensatoria, el sociólogo inglés llama la atención sobre cómo en ciertos casos “la organización escolar crea canales de orientación sutiles, manifiestos u ocultos, que reducen claramente las aspiraciones y las motivaciones tanto entre los profesores como entre los alumnos” (459). Las políticas educativas en Madrid se basan en las mismas visiones patológicas sobre los estudiantes y las familias desfavorecidas que destaca Bernstein:

El concepto de “educación compensatoria” contribuye a distraer la atención de la organización interna y del contexto educativo de la escuela para dirigirla hacia las familias y hacia los niños. Este concepto implica que algo le falta a la familia y, en consecuencia, al niño, incapaz desde entonces de obtener provecho de la escolarización. (459)

Este es el tipo de abordaje que predomina en Madrid en donde sólo se proponen medidas específicas para solucionar problemas puntuales dentro del marco de la asimilación a la lógica dominante. Sin embargo, este abordaje no parece ser suficiente para promover la cohesión social. Sugerimos que es necesario estimular un debate urgente y profundo en la comunidad política y educativa para definir el tipo de modelo educativo y social que pudiera fomentar la paridad en la participación social de todos los miembros de la sociedad. El abordaje compensatorio adoptado por el gobierno regional de Madrid está en conflicto con la educación intercultural, que implica un abordaje holístico y transformador que tenga influencia sobre todo el sistema y no sólo sobre aquellos en situación de “desventaja”. Como sugiere Phillips (2007), el objetivo debería ser poner en práctica una educación intercultural que dejara de lado las nociones cosificadas y homogeneizantes de los grupos culturales, pero que a la vez pudiera abordar las diferencias culturales.

Segregación escolar

Los alumnos inmigrantes en Madrid están fuertemente segregados en las escuelas estatales. Incluso muchos estudiantes extranjeros asisten a escuelas en las cuales llegan a constituir la mayoría de la población escolar. Las escuelas estatales en Madrid concentran al 75,8% de los alumnos extranjeros (Ministerio de Educación, 2009). El gobierno conservador de Madrid ha incrementado los fondos públicos que se destinan a subsidios a las escuelas privadas pertenecientes a la Iglesia Católica, mientras que la demanda por el acceso a las escuelas estatales está cayendo, en parte por la presencia de alumnos inmigrantes. Sólo uno de cada cinco extranjeros está matriculado en escuelas católicas totalmente subsidiadas por el estado (Defensor del Pueblo, 2003). Dado que muchas de las escuelas de la Iglesia Católica están subsidiadas por el estado, sería esperable que compartieran la responsabilidad de educar a los niños y jóvenes inmigrantes.

La admisión de los niños y jóvenes inmigrantes en edad escolar a escuelas estatales y a escuelas totalmente subsidiadas por el estado es supervisada en Madrid por comités escolares. De acuerdo con algunas directoras de escuela entrevistadas para este trabajo, estos comités tienden a asignar a los estudiantes inmigrantes a las escuelas estatales. Más allá de las causas y las formas en que se da, la asignación asimétrica de estudiantes inmigrantes a escuelas públicas debería auditarse y revisarse, ya que atenta contra la equidad en el trato a los inmigrantes. Esta situación contradice algunos de los principios básicos que establece la legislación educativa en España. La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985 establece que tanto la educación que provee el estado como aquella que financia el estado y que proveen instituciones privadas debe ser gratuita para los estudiantes y que en ambos tipos de escuelas deben regir los mismos criterios para la admisión de estudiantes.

¿Cómo se relaciona la segregación escolar con el rendimiento académico y la socialización de los niños y jóvenes inmigrantes? Dado el rol que juegan los pares en el rendimiento académico y en los procesos de socialización, caben pocas dudas de que la concentración de los alumnos inmigrantes en ciertas escuelas estatales tiene efectos negativos en el rendimiento de estos alumnos y en la posibilidad de que la escuela contribuya a facilitar la participación social plena de los extranjeros. Un estudio reciente de la Comisión Europea muestra que la segregación escolar de los inmigrantes afecta negativamente su rendimiento escolar (Comisión Europea, 2008). Investigaciones en otros contextos también sostienen que las expectativas educativas de los niños de las minorías aumentan en la medida en que asisten a clases integradas (Wells y Crain, 1997). Incluso los niños pertenecientes a minorías que van a escuelas integradas tienen mayores probabilidades de continuar con estudios superiores y obtener mejores puestos en el mercado de trabajo (Wells y Crain, 1997; Orfield y Eaton, 1996). Asimismo, Farely (2006:58) concluye que “la gran mayoría de estudios demuestra que el rendimiento de los grupos mayoritarios y/o de los estudiantes de clase media no baja” en escuelas integradas.

Varios directores de escuela entrevistados para esta investigación comentaron que los padres y madres españoles no querían que sus hijos asistieran a escuelas en las cuales hubiera una presencia importante de estudiantes inmigrantes porque creían que sus hijos aprenderían menos en esas escuelas. Algunos docentes manifestaron que incluso ellos mismos no querían que sus hijos o nietos fueran a escuelas estatales, ya que compartían la misma postura. Eduardo, un orientador escolar con 37 años de experiencia en escuelas estatales, nos dijo lo siguiente mientras conversábamos acerca de la alta concentración de inmigrantes en su escuela y en las escuelas estatales en general:

Es una contradicción, yo soy partidario de que venga aquí todo el mundo pero luego como padre llevé a mis hijas a un concertado. Ahora tengo dos nietas ni se me ocurre pensar que vengan a la enseñanza pública, lo siento, porque veo cosas, quizás por la cifra que usted me ha dado que las veo muy desequilibradas entonces buscaremos equilibrios, mi hija y mi yerno buscarán sitios más equilibrados.

Muchos padres y madres de clase media evitan que sus hijos asistan a un centro estatal porque la escuela privada es considerada un símbolo de estatus social (Jacott y Maldonado, 2004), pero también porque prefieren que sus hijos no compartan la escuela con inmigrantes. Crain (1999) sugiere que la segregación se autoperpetúa, ya que los estudiantes que asisten a escuelas segregadas pueden vivir vidas segregadas como adultos. La falta de redes de amigos y conocidos les dificulta el ingreso al mercado laboral amplio, tienen mayores dificultades en el trato con los empleadores, con supervisores autóctonos y tienen menos habilidades para abordar las demandas de los ambientes integrados.

La situación que genera la segregación se agrava con los prejuicios que algunos docentes tienen respecto de sus alumnos inmigrantes. Las creencias personales que los docentes tienen hacia sus estudiantes extranjeros afecta la manera en que se los trata y, por lo tanto su performance en la escuela (Schneider *et al.*, 2006). Las expectativas, los estereotipos, las actitudes de los docentes en relación con sus alumnos afectan el comportamiento en clase de los alumnos, así como la frecuencia y la calidad de la interacción entre docente y alumno (Rumbaut, 2005).

Mariela, una estudiante chilena de 17 años que llegó a los 9 a Madrid y se encuentra en el último año de la escuela secundaria obligatoria asiste a una clase compensatoria porque está atrasada un año. De esta clase participan siete estudiantes, cuatro de Sudamérica y tres españoles. Mariela comentó acerca de la actitud de la docente de esta clase hacia los sudamericanos: “Mi profesora dice que odia los acentos sudamericanos y que hay sudamericanos que parecen monos”. Su hermana Lucía, que asiste a la misma clase compensatoria, destacaba que la misma docente las llamaba “sudacas” y que sus compañeros españoles les dicen que ella son inferiores a los españoles. “Esto pasa regularmente y me siento muy enfadada y triste cuando me tratan así”, agregó.

Según relataban, estas estudiantes habrían denunciado estos incidentes a sus padres, quienes hablaron con el tutor y el director de la escuela. Sin embargo, de acuerdo con lo que relatan las estudiantes entrevistadas, los comentarios racistas continuaron e incluso se agravaron. La orientadora de esta escuela, al ser entrevistada, reconoció que la directora había recibido quejas formales acerca de esta docente en el pasado, pero que no fue mucho lo que pudo hacer porque la docente estaba con un contrato permanente y porque “el racismo es muy difícil de probar”.

La falta de apoyo es la forma más significativa de discriminación en la educación de estudiantes inmigrantes (Comisión Europea, 2008). Los discursos racistas, en la medida que niegan derechos fundamentales para las víctimas, como el derecho a compartir un espacio, a relacionarse de forma positiva con los compañeros de clase, o a vivir en forma plena en el país en el que están residiendo, son experimentados como una forma de violencia. Si las respuestas de las escuelas y los docentes dejan intactas las causas de la violencia, probablemente no tengan un impacto en el alumnado en general ni logren eliminar la hegemonía de los discursos racistas ni el rechazo y el aislamiento de los estudiantes inmigrantes. Por el contrario, se requieren estrategias de intervención que ayuden a que tanto los estudiantes como los docentes se cuestionen sus actitudes racistas de modo que puedan cambiar estos discursos y la violencia que perpetúan. Estas estrategias deberían trascender la discusión acerca de la diversidad cultural para abordar las dimensiones políticas del racismo, buscando modos de comprender y mejorar las relaciones interculturales (Hooks, 1994).

Por lo tanto, el abordaje basado en la noción de “educación compensatoria” que prevalece en Madrid tiene grandes debilidades y no logra proveer a los alumnos inmigrantes de una educación que contribuya a la paridad en sus posibilidades de participar de los procesos sociales. La inmigración en España es un fenómeno relativamente nuevo que ha implicado cambios demográficos muy importantes. Sin embargo, no se han diseñado estrategias centralizadas para abordar las necesidades educativas de los inmigrantes. El gobierno de Madrid ha reaccionado con la creación de un Plan Regional de Educación Compensatoria que se basa en una postura asimilacionista que se manifiesta en una oferta de educación compensatoria que parte de la percepción de un supuesto “déficit” en el estudiante inmigrante y su familia. Al mismo tiempo, como se ha visto, a través de una serie de reglas formales e informales los estudiantes extranjeros son segregados en escuelas estatales y, en particular, en ciertas escuelas que las familias de origen español estigmatizan y evitan. Estos procesos están en marcada contradicción con una educación intercultural que podría, en teoría, contribuir a la cohesión social a través de un abordaje más holístico y transformador que incluyera a toda la comunidad educativa. Asimismo, los comentarios de los estudiantes acerca de sus experiencias escolares muestran que algunos docentes sistemáticamente niegan apoyo a los estudiantes inmigrantes y que incluso tienen actitudes racistas y xenófobas hacia ellos. Sugerimos por lo tanto que se requiere en Madrid un debate profundo acerca de las estrategias para abordar la educación de los alumnos inmigrantes de modo que el sistema educativo pueda contribuir a la cohesión social.

En el siguiente apartado el caso de la Ciudad de Buenos Aires será comparado con el de Madrid, mostrando trayectorias históricas en cuanto a la inmigración muy diferentes y un abordaje hacia la educación de los inmigrantes distinto, que tampoco logra atender las necesidades específicas que tienen los inmigrantes, pero de manera muy diferente a la de Madrid.

Migración y educación en la Argentina y en la Ciudad de Buenos Aires

La inmigración ha sido una característica fundamental en la construcción de la Nación Argentina desde su independencia, ya que la promoción de la inmigración europea durante el Siglo XIX y principios del XX fue una de las principales estrategias usadas por la elite gobernante para “civilizar” y “modernizar” al país. Así fue que los inmigrantes se convirtieron en co-protagonistas

del progreso nacional, al punto tal que la Argentina ha sido descrita como un país *de* inmigrantes (no un país *con* inmigrantes) (Novick & Oteiza, 2000).

Entre 1880 y 1930 llegó a la Argentina una gran cantidad de inmigrantes, la mayoría de ellos de origen europeo. La inmigración masiva cambió notablemente la estructura social de la Argentina. De 1,8 millones de habitantes en 1869, la Argentina pasó a 7,8 millones en 1914 y, durante ese mismo período, la población de la Ciudad de Buenos Aires creció de 180.000 a 1,5 millones de habitantes. En 1895 dos de cada tres habitantes de la Ciudad eran inmigrantes y en 1914, cuando muchos de los extranjeros ya habían tenido hijos nacidos en la Argentina, el 30% de la población era extranjera, el 28% de Europa y sólo el 2% de otros países (INDEC, 2009; Romero, 2011). Los recién llegados introdujeron diferentes tradiciones culturales, lenguas y valores contribuyendo a la diversidad cultural que en la época era vista como un obstáculo para el proyecto de construcción de una nación moderna.

En este contexto, uno de los objetivos fundamentales del sistema educativo que estaba siendo creado era el de homogeneizar a la población bajo la nueva “cultura Argentina”, lo que se creía garantizaría cierta estabilidad política y legitimaría el poder del estado central. Las escuelas primarias se expandieron rápidamente a lo largo del territorio argentino. Bajo el firme control del estado, se esperaba que todas y cada una de las escuelas en la Argentina funcionaran de la misma forma, ofreciendo el mismo contenido, al mismo tiempo, con los mismos métodos y usando los mismos materiales didácticos (Gvirtz, Beech y Oría, 2008). Por otra parte, el sistema educativo estuvo fuertemente influenciado por el ideal de “igualdad de oportunidades” que había sido tomado del republicanismo francés. Esta visión reforzó la lógica de que todos los estudiantes debían recibir la misma educación y que la mejor manera de lidiar con las diferencias era ignorarlas, dándole lo mismo a todos.

Otra característica destacable del sistema educativo argentino es el uso de rituales nacionalistas en las escuelas para promover la identidad nacional. La bandera nacional se iza por la mañana y se arría al terminar el día escolar, las efemérides se celebran con actos formales en los que se canta el himno nacional y otras canciones que representan a la patria y las escuelas están decoradas con símbolos patrios e imágenes de los héroes nacionales. Aunque la pompa y la formalidad de estas ceremonias se han atenuado, todavía es obligatorio para las escuelas cumplir con estos ritos (Amuchástegui, 2000; Eleazer, 2005).

La Argentina (y especialmente la Ciudad de Buenos Aires) fue construida discursivamente como un enclave europeo en Sudamérica. Las narrativas históricas que se difundían en las escuelas y otras instituciones para promover la identidad nacional se basaban en la idea de que la Argentina era un “crisol de razas”. Sin embargo, este supuesto crisol sólo incluía a aquellos que tenían distintos orígenes europeos. Los pueblos originarios no aparecían en estas narrativas, y cuando lo hacían se los describía como pueblos atrasados que representaban un obstáculo para el progreso y la civilización (Grimson, 2006).

En las últimas décadas el perfil de la inmigración en la Argentina ha cambiado notablemente con un crecimiento en términos relativos de la inmigración de los países limítrofes y del Perú. Si bien la proporción de estos grupos de inmigrantes (respecto al total de la población argentina) se mantuvo estable en torno al 2,5 y 3% desde mediados del Siglo XIX hasta el año 2000 (Novick 2008), a partir de 1960 la caída progresiva de inmigrantes europeos aumentó la importancia en términos relativos de los inmigrantes limítrofes. Asimismo, los datos del censo de 2010 indican que por primera vez en muchas décadas el porcentaje total de extranjeros en la Argentina ha crecido con respecto al censo anterior, representando el 4,5% del total de la población. Este crecimiento se basa en la presencia de inmigrantes de países limítrofes y el Perú que representan el 78% del total de extranjeros y el 86% si sólo se toma a los menores de 65 años.

Por otro lado, desde 1960 comenzó un proceso que se consolidó en la década de 1990 por el cual los inmigrantes de los países limítrofes, que tendían a asentarse en zonas cercanas a las fronteras, comenzaron a trasladarse hacia los grandes centros urbanos, especialmente hacia la Ciudad de Buenos Aires. Durante la década de 1990 dos variables macroeconómicas resultaron especialmente atractivas para los inmigrantes, provocando una aceleración en los desplazamientos desde sus países de origen hacia los grandes centros urbanos: el crecimiento económico que experimentó la Argentina, y un tipo de cambio sobrevaluado. Por un lado, los inmigrantes del Perú, Bolivia y Paraguay que atravesaban dificultades socioeconómicas en sus respectivos países encontraron ventajoso el contexto de crecimiento de la economía argentina. Por otro lado, si bien en la Ciudad de Buenos Aires el costo de vida era más alto que en sus países de origen, el tipo de cambio argentino sobrevaluado (con respecto a sus países de origen) les permitía generar un ahorro significativo y además les otorgaba la posibilidad de regresar periódicamente a sus lugares de origen (Ceva, 2006: 38). Adicionalmente, también influyó el crecimiento de las redes sociales que desarrollaron estos grupos de inmigrantes en el área metropolitana, las cuales se fortalecieron con la creciente presencia de extranjeros de países limítrofes en la ciudad (Cerruti y Binstock, 2005).

La Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires concentran el 62% de los extranjeros de la Argentina. En la Ciudad de Buenos Aires los inmigrantes extranjeros representan el 13% de la población. El 90% de estos proviene de países limítrofes o del Perú (INDEC 2010).

Un proceso estrechamente vinculado al desplazamiento de los inmigrantes hacia las grandes urbes ha sido el de su segregación espacial en ciertas zonas de la Ciudad de Buenos Aires que se convierten en enclaves bolivianos, peruanos o paraguayos (Sassone y Mera, 2007). Este proceso de segregación incluye un componente cultural: el barrio recibe un nombre específico (como el Barrio Charrúa de la comunidad boliviana), se organizan celebraciones nacionales, étnicas y/o religiosas, y se abren diarios gráficos, radios, restaurantes y ligas de fútbol que están dirigidos a esa comunidad específica (Benecia, 2008).

Ante el crecimiento de la pluralidad étnica en una ciudad cuyos habitantes se definían a sí mismos como europeos, la “nueva” inmigración comenzó a recibir mucha atención en los medios de comunicación y en la opinión pública. En líneas generales hubo dos tipos de reacciones. Una posición se reflejó en la Ley de Migraciones promulgada en 2004 que definió un nuevo abordaje ante la inmigración. La Ley remite a una “sociedad multicultural, integrada en la región, inclusiva, que respeta los derechos de los extranjeros y valora su aporte cultural y social” (Novick, 2005: 11). Esta Ley otorga a los extranjeros acceso a los servicios sociales como educación, salud, justicia y seguridad social en las mismas condiciones que tienen los argentinos. En el caso de la educación, los extranjeros pueden acceder a las escuelas públicas y privadas independientemente de su estatus legal.

Por otro lado, surgieron discursos racistas y xenófobos que culpaban a los inmigrantes de otras naciones sudamericanas por los altos índices de desempleo (especialmente luego de que la economía se estancara en la segunda mitad de la década de 1990), por el “colapso” de los servicios públicos como educación y salud y por el crecimiento de los índices de criminalidad (Aruj, Novick y Oteiza, 2002; Albarracín, 2005).

Este tipo de posturas, combinadas con la crisis económica y política de 2001, el enorme crecimiento de la pobreza y de la brecha entre ricos y pobres (Gasparini y Cruces, 2008), se tradujo en una típica frase en la opinión pública: “ahora somos realmente latinoamericanos”. Había una fuerte sensación de que las características distintivas de la Argentina en relación a otros países de la región (una importante clase media, bajos niveles de pobreza y cierto estilo europeo) se habían perdido.

Migración, educación y segregación en la Ciudad de Buenos Aires

De acuerdo con los datos oficiales disponibles de 2006 hay en la Ciudad de Buenos Aires 30.816 alumnos extranjeros matriculados en el nivel inicial, primaria y secundaria. El 87% de estos estudiantes provienen de países limítrofes o del Perú. La distribución por nacionalidad muestra que el 42% son bolivianos, el 26% paraguayos, el 24% peruanos, el 4% uruguayos, el 3% brasileros y el 1% chilenos. Es importante destacar que estos números no incluyen a los hijos e hijas de inmigrantes que nacieron en la Argentina pero que socialmente se consideran extranjeros (Grimson, 2006).

En la Argentina, las escuelas estatales atienden principalmente a los sectores más pobres de la población. La matrícula en las escuelas de gestión privada se concentra en general en los sectores con ingresos más altos (Narodowski y Nores, 2002). Esta situación afecta particularmente a los grandes centros urbanos en los cuales el crecimiento de la oferta de escuelas privadas ha tenido un impacto mayor (Narodowski y Nores, 2002). En la Ciudad de Buenos Aires cerca del 50% de los estudiantes asisten a escuelas de gestión privada.

En el caso de los inmigrantes, estos tienden a concentrarse en escuelas estatales (el 80%). Al analizar la distribución de estudiantes inmigrantes entre escuelas estatales y privadas por nacionalidad pueden verse algunos indicios de cómo el origen nacional se vincula con el estatus económico y con el tipo de educación que los alumnos reciben. Hay una relación directa entre la nacionalidad de origen de los inmigrantes sudamericanos y su estatus social representado por el acceso al mercado laboral. Paraguay, Bolivia y Perú han proporcionado en su mayoría mano de obra poco calificada, mientras que los inmigrantes uruguayos y brasileros tienden a acceder a trabajos más calificados (Ceva, 2006). Esta diferencia se refleja también en la matrícula escolar (aunque no es tan clara para el caso de Uruguay): el porcentaje de estudiantes matriculados en el sector estatal es de 95% para los bolivianos, 86% para los paraguayos, 85% para los peruanos, 71% para los uruguayos y 51% para los brasileros.

El sistema educativo argentino ha sufrido un proceso de segregación escolar sobre la base del nivel socioeconómico que ha generado subsistemas de educación implícitos (Braslavsky, 1985; Neufeld y Thisted, 1999; Veleda, 2009). Esta segmentación por nivel socioeconómico se da incluso dentro del propio sistema estatal y obviamente dentro del sistema de escuelas de gestión privada en el cual el valor de la matrícula determina el acceso. De este modo, algunas escuelas son etiquetadas como “escuelas estigmatizadas” a las cuales se las asocia con un bajo nivel educativo y, por lo tanto, son evitadas por aquellos que tienen más recursos y posibilidades para elegir la escuela para sus hijos—fundamentalmente las clases medias (Neufeld y Thisted, 1999)—.

La distribución espacial de los estudiantes inmigrantes en la Ciudad de Buenos Aires muestra que especialmente los paraguayos, bolivianos y peruanos tienden a concentrarse en la zona sur de la Ciudad, donde se encuentran los índices más altos de pobreza. Estos distritos son también los que tienen los índices más altos de deserción escolar, de repitencia y el rendimiento académico más bajo. Incluso dentro de estos distritos los estudiantes extranjeros tienden a concentrarse en ciertas escuelas. Una de las directoras entrevistadas para esta investigación nos explicaba cómo es que esto sucede:

...a partir de que la población, por ejemplo en nuestro caso, mayoritariamente boliviana, peruanos, muy pocos paraguayos comenzaron a anotarse, eligieron esta escuela como futuro escolar, tuvimos una disminución en la cantidad de chicos argentinos.

Por lo tanto, puede verse cómo se da un proceso similar al que describimos para el caso de Madrid. Los padres argentinos no quieren enviar a sus hijos a escuelas en las que hay una presencia

significativa de extranjeros y esto perpetúa y refuerza la segregación de los alumnos inmigrantes en ciertas escuelas. De esta manera, muchos niños y jóvenes inmigrantes (y los hijos e hijas de inmigrantes nacidos en la Argentina) asisten a escuelas en las que constituyen la mayoría de la población escolar.

No existen datos específicos sobre la trayectoria educativa ni el rendimiento académico de los estudiantes inmigrantes en la Ciudad de Buenos Aires, ni en la Argentina en general, lo cual constituye un indicador de que el desafío de la educación de jóvenes inmigrantes no ha sido considerado una cuestión que requiera atención especial ni estrategias políticas o pedagógicas específicas. En general, en la Argentina, la variable más importante vinculada con el rendimiento académico de los estudiantes en las escuelas es el nivel socioeconómico (Cerruti y Binstock, 2005; Llach, 2006). Por lo tanto, es muy probable que los grupos inmigrantes sigan patrones similares, dado que no ha habido adaptaciones pedagógicas específicas para atender a sus necesidades educativas especiales. Podría pensarse que el apoyo de las familias o las dificultades lingüísticas podrían jugar un rol en diferenciar el rendimiento académico de los inmigrantes con respecto al rendimiento de sus pares autóctonos de niveles socioeconómicos similares, pero lamentablemente no se cuenta con datos al respecto.

La segregación de los estudiantes extranjeros en ciertas escuelas tiene un efecto negativo, perpetuando y acentuando la segregación espacial y social de los grupos inmigrantes en la Ciudad. Muchos de los estudiantes inmigrantes que fueron entrevistados para este estudio mencionaron que pasan la mayor parte de su tiempo libre con otros jóvenes extranjeros. Tienden a quedarse en su barrio y pocos de los entrevistados conocían otras partes de la Ciudad. Inclusive, en algunos casos, los entrevistados dijeron que sus padres no les permitían salir y que pasaban la mayor parte de su tiempo libre dentro de sus casas, ya que viven en “zonas peligrosas” y sus padres quieren evitar que entren en contacto con problemas como el crimen y las drogas. Ante esta situación, es evidente que se hace difícil que estos jóvenes puedan desarrollar redes sociales más amplias si están aislados y no tienen oportunidades de participar de entornos sociales integrados. En teoría, el sistema educativo debería crear oportunidades para que estudiantes provenientes de distintos sectores sociales, y particularmente aquellos que forman parte de las minorías, se encuentren e interactúen para contribuir a la cohesión social. Sin embargo, tanto en el caso de la Ciudad de Buenos Aires como en Madrid el sistema educativo parecería reforzar la fragmentación social y la segregación de los grupos inmigrantes.

Asimilación, invisibilización y el ethos republicano

En la Ciudad de Buenos Aires no se han diseñado dispositivos pedagógicos o institucionales orientados a atender las necesidades específicas de los estudiantes inmigrantes. La respuesta institucional a nivel macro a los desafíos que plantean estos estudiantes se ha limitado a darle acceso a las escuelas independientemente de su estatus legal y a brindar a los extranjeros la posibilidad de solicitar becas para útiles escolares, transporte y otros costos asociados a su escolaridad.

Esta adaptación débil puede explicarse al menos por tres factores. En primer lugar, el desafío que plantea la educación de niños y jóvenes inmigrantes es muy visible en ciertos distritos y en ciertas escuelas en las cuales este tipo de estudiantes se concentran, pero no ha sido considerado como un desafío general que requiera de la intervención de las autoridades centrales. En segundo lugar, el notable crecimiento de la pobreza en la Argentina en las últimas cuatro décadas ha colocado el problema de la redistribución en el centro de los debates educativos, mientras que otro tipo de desigualdades vinculadas con el reconocimiento cultural han recibido poca atención. Finalmente el *ethos* republicano de igualdad de oportunidades está muy presente en las perspectivas de legisladores, autoridades educativas y docentes. Desde esta perspectiva, la manera más justa de lidiar con las

diferencias es tratando a todos de la misma manera, desestimando la necesidad de adaptar la oferta educativa a las necesidades específicas de las minorías. Esta perspectiva estaba muy presente entre los directores y docentes que fueron entrevistados en esta investigación.

En las escuelas que visitamos no encontramos casi ninguna estrategia pedagógica o institucional que procurara atender a las necesidades específicas de los inmigrantes. En las conversaciones que tuvimos con los adultos en las escuelas era evidente que ellos no creían que los estudiantes extranjeros requirieran ninguna adaptación por parte de la escuela o los docentes. Cuando los docentes mencionaban alguna adaptación se referían a la necesidad de dar a los estudiantes “apoyo afectivo”, pero esto era algo que decían que hacían con todos sus estudiantes, no porque fueran inmigrantes sino porque son pobres y por lo tanto, desde el punto de vista de los docentes, no reciben mucho apoyo emocional de sus familias.

Los grupos minoritarios pueden ser víctimas de la falta de reconocimiento institucional cuando sus diferencias son sobre-reconocidas; es decir que se los considera excesivamente diferentes y son sistemáticamente segregados de los grupos mayoritarios. Este tipo de falta de reconocimiento parece estar sucediendo en Madrid. Sin embargo, la falta de reconocimiento también puede darse cuando las diferencias y las necesidades especiales de los grupos minoritarios son ignoradas y no son reconocidas (Fraser y Honneth, 2003). Esto es lo que está ocurriendo en la Ciudad de Buenos Aires.

Desde la visión asimilacionista que domina las políticas y las prácticas educativas en la Ciudad de Buenos Aires, es responsabilidad de los estudiantes el “asimilarse a la cultura argentina”. Por ejemplo, los estudiantes extranjeros tienen que participar obligatoriamente de los rituales nacionalistas en actos patrios y otras instancias. En este sentido, un docente reconoció que en su escuela “conviven distintas etnias, donde hay muchos chicos extranjeros, donde ellos también se adaptan al sistema nuestro, les cuesta mucho adaptarse a los símbolos patrios, a nuestras canciones, adaptarse a la idiosincrasia argentina [...]. Pareciera, nuevamente, predominar la idea de que existe una “idiosincrasia argentina” como algo estático y cerrado, y que son los inmigrantes los que se deben adaptar a ella. No se percibe al inmigrante como alguien que forma parte de (y aporta a) la cultura argentina.

Al preguntarles a los estudiantes cómo se sienten frente a los rituales patrióticos, a los cuales están obligados a asistir, los estudiantes presentaron sentimientos disímiles. Por un lado, una porción significativa de los entrevistados pareció no sufrir malestar alguno por tener que participar en estos ritos porque comprendía que era lógico considerando que ahora vivían en un nuevo país. Incluso algunos (aunque no todos) habían aprendido el himno nacional. Sin embargo, no podemos dejar de destacar el caso de uno de los alumnos (de origen boliviano) que manifestó cierto malestar por participar en los actos patrios porque éstos le recuerdan que está en otro país y cuánto extraña su país de origen:

A veces me cuesta muchísimo cuando veo subir la bandera, porque quisiera ver la mía también, porque uno no estando mucho tiempo es como que extrañas esas cosas. A veces veo subir la bandera argentina y... no lo puedo creer. Estás en otro país... muy formal y todo eso. Me cuesta mucho cantar el Himno Nacional Argentino, pero por respeto lo hago. Si vos estás en un país tenés que respetar sus leyes y sus normas... Extraño mucho. [...] Aprendí el Himno Argentino en primaria. Me costó pero lo aprendí.

En definitiva, se ve que en las escuelas que participaron de la investigación continúan usándose los ritos escolares nacionalistas desde una perspectiva asimilacionista dentro de la cual existe cierta idea de una “cultura argentina” que es cosificada como un fenómeno estático y con fronteras claras y estables a la que los inmigrantes tienen que adaptarse dejando su propia “cultura” de origen de lado. Más allá de las críticas, tanto éticas como prácticas, que se pueden hacer a esta estrategia, lo más

preocupante es que por lo que pudimos ver en las escuelas incluidas en la muestra no hay una reflexión institucional acerca de cómo abordar el tema. Es decir que en escuelas en las cuales más del 50% de los alumnos son extranjeros se celebran las fechas patrias como si la presencia de alumnos extranjeros no planteara un desafío a ser abordado. De este modo, la respuesta parece ser seguir haciendo lo que siempre se hizo y dar lo mismo a todos.

Muchos estudiantes mencionaron que habían sufrido actos discriminatorios en las calles (no tanto en las escuelas). En algunos casos sostenían que esto ocurrió durante los primeros años posteriores a su llegada, pero que luego se detuvo. Una estudiante peruana que llegó a los 8 años comentó:

De chiquita, en el colegio con mi hermana, me decían: “negra peruana”; una cosa así. [...] Pero ahora ya como que cambiamos, pero antes con mi hermana mirábamos unas fotos y ahora nos pintamos distinto.

Un estudiante boliviano hizo un comentario similar:

Al principio fue difícil acá, especialmente porque era discriminado. Pasaba con todos los que acababan de llegar, porque es fácil darse cuenta que venís de otro país. Pero estaba equivocado en la forma en que pensaba... era pequeño y no lo comprendía.

Estos comentarios muestran cómo los jóvenes que fueron entrevistados tendían a culparse a sí mismos por la discriminación inicial que sufrieron y cómo pensaban que era algo que ellos cambiaron acerca de sí mismos lo que hizo que la discriminación se detuviera.

En líneas generales los alumnos extranjeros decían sentirse bien en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Casi todos marcaron una clara distinción entre la discriminación que sufrían (o veían a sus familias y amigos sufrir) en las calles y lo que ocurría en las escuelas. La mayoría destacó la buena relación que tienen con sus compañeros y con los docentes, e incluso algunos señalaron que habían recibido algún tipo de apoyo académico o emocional de algunos docentes. Por lo tanto, parecería que existen algunas redes informales de apoyo a los estudiantes inmigrantes, pero estas dependen de la buena voluntad de algunos individuos y, por lo que pudimos documentar, en general se basan en el apoyo emocional para superar ciertos problemas específicos de los estudiantes, y no estaban orientadas a facilitar en general la equidad y la paridad en las posibilidades de participación social. De todos modos, las experiencias escolares de los estudiantes entrevistados eran bastante positivas desde sus propios puntos de vista.

Sin embargo, también captamos en el discurso de los docentes y directivos en las escuelas algunos estereotipos y visiones nostálgicas acerca de la inmigración europea que muestran cómo la inmigración de los países vecinos y del Perú revitalizan tensiones étnicas que datan de la época colonial. El director de una escuela mencionó con orgullo que su escuela era conocida como la “*Belgrano Schule*”² por la gran cantidad de estudiantes de la comunidad judía que habían tenido. Cuando le sugerimos en la entrevista que aquellas también eran familias inmigrantes, inmediatamente reaccionó diciendo: “no, no, eso era otra cosa” y explicó cómo los “antiguos” graduados de la escuela se habían convertido en “personas importantes”: médicos, abogados, legisladores, etcétera. Implícita estaba la idea de que sus estudiantes actuales no tenían ninguna oportunidad de convertirse en “personas importantes”, que tenían algún tipo de déficit. Otra docente de la misma escuela dijo con desprecio “Nos hemos convertido en latinoamericanos”. El supuesto déficit se asociaba con estereotipos, como por ejemplo que los peruanos y bolivianos serían lentos y callados, con sus orígenes socioeconómicos (que incluían déficits en la familia, en sus hogares y en la calidad de su educación previa, entre otras cosas) y con las características étnicas. Otra docente, por ejemplo, destacó cómo el color de la piel era más importante que la nacionalidad como factor predictor de las dificultades académicas de los alumnos:

² Los nombres de las instituciones y de las personas son ficticios para garantizar su anonimidad.

Yo creo que es más el color de piel. Acá hay chicos que vienen de las provincias del norte [de la Argentina], que son similares a los bolivianos en su aspecto, tienen la misma fisonomía [...]. Entonces yo le digo: “¿Viste en general a quiénes les costaba?” Le costaba a casi todos los morochitos.

Por lo tanto, la nacionalidad, la clase social y la etnia se mezclaban en el discurso de algunos docentes y directivos que, en líneas generales, no están para nada satisfechos con el tipo de alumnos que tienen en la actualidad.

En la Ciudad de Buenos Aires, los estudiantes y adultos que fueron entrevistados no reportaron casos graves de discriminación por parte de los docentes. Sin embargo, el enfoque general que se basa en oscurecer las diferencias al ignorar las necesidades específicas de los estudiantes extranjeros es problemático y no puede proveer a los inmigrantes una educación adecuada. Por lo tanto, está claro que en la Ciudad de Buenos Aires es necesario otorgar más visibilidad a las necesidades específicas de los inmigrantes y diseñar políticas institucionales que atiendan a estas necesidades, teniendo en cuenta el concepto de educación intercultural que por el momento está ausente del discurso político, de las políticas y de las prácticas educativas.

Conclusión

Tanto Madrid como la Ciudad de Buenos Aires han sufrido cambios muy importantes en los últimos años en sus perfiles y dinámicas migratorias. El crecimiento y una mayor visibilidad de la pluralidad étnica en dos ciudades cuyas poblaciones se veían a sí mismas como homogéneas en términos culturales y étnicos han alterado los imaginarios identitarios, las afiliaciones étnicas y han generado grandes tensiones en los sistemas educativos. Las nuevas tensiones étnicas, políticas, económicas y educativas generalmente se construyen sobre la base de antiguas construcciones sociales y relaciones históricas entre grupos sociales. El pasado colonial de España y la imagen de la Ciudad de Buenos Aires como un enclave europeo en Sudamérica tienen una influencia significativa en la manera en que los inmigrantes latinoamericanos se construyen como “el otro” en los sistemas educativos.

En ambas ciudades el enfoque general a través del cual se resuelve la educación de los estudiantes inmigrantes se basa en la idea de la asimilación de los extranjeros a una cultura dominante imaginaria que se percibe como cerrada y estática. Dentro de este abordaje general, en ambas ciudades se da una falta de reconocimiento de las necesidades especiales de los alumnos inmigrantes, aunque de formas muy diferentes en cada uno de estos lugares. En el caso de Madrid, las diferencias se sobreenfatizan a través de prácticas compensatorias diseñadas específicamente para los estudiantes inmigrantes que generan su segregación. En la Ciudad de Buenos Aires, las diferencias, en cierta medida, se ignoran y por ello no se tienen en cuenta las necesidades especiales que estos niños y jóvenes pudieran tener.

Sugerimos que en ambas ciudades es necesario repensar la forma en que se aborda la educación de los inmigrantes, de modo de evitar que las escuelas refuercen y reproduzcan las injusticias basadas en patrones de representación sociocultural acerca de ciertos grupos que tienden a la exclusión a través de prácticas xenófobas y racistas. Parece evidente que las estrategias basadas en la asimilación a una supuesta cultura dominante no sólo son poco eficaces en términos prácticos, sino que además contradicen principios de filosofía política y de justicia que están consagrados en las normas fundamentales de ambos sistemas educativos y de ambos sistemas políticos en general. Una educación que promueva el entendimiento y la convivencia entre grupos diferentes y, sobre todo, de las minorías que sufren de discriminación, debería basarse en abordajes holísticos que contribuyan a la formación de todos los ciudadanos para que aprendan a convivir con otros diferentes. En otras

palabras, la cuestión de la educación de los inmigrantes requiere ser abordada a través de marcos ideológicos y políticos más amplios que incluyan una reflexión seria acerca de la democratización, la equidad y participación plena de todos los ciudadanos. Lamentablemente, por el momento, tanto Madrid como la Ciudad de Buenos Aires están lejos de este ideal.

Referencias

- Amuchástegui, M. (2000): “El orden escolar y sus rituales”, en Gvirtz, S. (comp.): *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- Aruj, R., Novick, S. y Oteiza, E. (2000): *Inmigración y Discriminación Políticas y Discursos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Bernstein, B. (1999): “Una crítica de la ‘educación compensatoria’”, en Fernandez Enguita, M. (ed.): *Sociología de la Educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Cachón Rodríguez, L. (2003): *Inmigrantes jóvenes en España. Sistema educativo y mercado de trabajo*. Edición Injuve.
- Cerrutti, M. y Bistock, G. (2005): *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.
- Ceva, M. (2006): *La migración limítrofe hacia la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Crain, R. L. y Stuart Wells, A. (1999): *Stepping over the Color Line: African-American Students in White Suburban Schools*. Yale University Press.
- Cros, F., Yael D. y Kantasalami, K. (2004): *Attracting, developing and retaining effective teachers. Country note: Spain*. Paris: OECD.
- Defensor del Pueblo, España (2003): *Escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Disponible en: http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261584551261.html
- Dewey, J. (1997): *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Eleazer, M. (2005): “La Nación de la Escuela Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis”, Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- European Commission (2008): *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Nese, France.
- Farley, J. (2006): “School integration and its consequences for social integration and educational opportunity”, en Heckmann, F. y Wolf, R. (eds.): *Immigrant integration and education. The role of State and civil society in Germany and the US*. Efms: Bamberg.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003): *Redistribution or Recognition? A politicalphilosophical exchange*. London y New York: Verso.
- Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gasparini, L. y Cruces, G. (2008): *A distribution in Motion: The Case of Argentina. A Review of the Empirical Evidence*. CEDLAS, Universidad de La Plata.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2006): *Relevamiento anual 2006*.
- Grimson, A. (1999): *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Grimson, A. (2006): “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina”, en Grimson, A. y Jelin, E. (eds.): *Migraciones regionales hacia la Argentina: Diferencias, desigualdades y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gvirtz, S., Beech, J., y Oria, A. (2008): “Schooling in Argentina” en Gvirtz, S. Y Beech, J. (eds.): *Going to School in Latin America*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

- Hooks, B. (1994): *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- INDEC, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Visitado en noviembre de 2009.
<http://www.indec.gov.ar/>
- INE (2009): Instituto Nacional de Estadística, Survey of the Active Population.
- INE (2008): Instituto Nacional de Estadística, Survey of the Active Population.
- Llach, J. (2006): *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Granica. Ministerio de Educación
- (2009): Datos y cifras. Curso 2009-2010. Madrid: Ministerio de Educación.
- Narodowski, M. y Nores, M. (2002): “Socio-economic Segregation with (without) Competitive Education Policies. A Comparative Analysis of Argentina and Chile”, en *Comparative Education*, 38 (4).
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.) (1999): “De eso no se habla...”. *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Novick, S. (2005): “La reciente política migratoria argentina en el contexto del mercosur”, en *El proceso de integración Mercosur: de las políticas migratorias y de seguridad a las trayectorias de los inmigrantes*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Ortfield, G. y Eaton, S. E. (1996): *Dismantling desegregation: the quiet reversal of Brown v. Board of Education*. New York: New Press.
- Oteiza, E. y Novick, S. (2000): *Inmigración y derechos humanos. Política y discursos en el tramo final del menemismo*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Documento de Trabajo 14.
- Phillips, A. (2007): *Multiculturalism without culture*. Princeton: Princeton University Press.
- PISA (2005): *Education at a Glance*. Paris: OCDE.
- Romero, L. A. (2001): “Breve historia contemporánea de la Argentina”. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Rumbaut, R. G.: “Children of immigrants and their achievement: the role of family, acculturation, class, gender, ethnicity, and school contexts”, en Taylor, R. D. (ed.) *Addressing the achievement gap: theory informing practice*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.
- Sassone, S. y Mera, C. (2007): “Barrios de migrantes en Buenos Aires: Identidad, cultura y cohesión socioterritorial”, presentado en el European Congress of Latin American Studies.
- Veleda, C. (2009): *Regulación estatal y segregación educativa en la provincia de Buenos Aires*. Revista de Política Educativa. Año 1, N° 1.
- Wells, A. S. y Crain, R. L. (1997): *Stepping over the color line: African American students in white suburban schools*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.

Sobre los Autores

Jason Beech

Universidad de San Andrés

jbeech@udesa.edu.ar

Jason Beech obtuvo el grado de Ph.D. en Educación por el Institute of Education de la Universidad de Londres y una Maestría en Educación Comparada por la misma institución. Es Director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés e investigador del CONICET. Entre sus obras recientemente publicadas se encuentra *Global panaceas, local realities: International agencies and the future of education* (Frankfurt am Main, Peter Lang, 2011). Su principal tema de investigación es la circulación de discursos acerca de la educación en el campo educativo global. En la actualidad trabaja también sobre el vínculo entre educación, identidades colectivas y cohesión social.

Ana Bravo-Moreno

Universidad de Granada

abravo@ugr.es

Ana Bravo-Moreno es Doctora y Magíster en Antropología Social por la Universidad de Londres. Participó como estudiante ERASMUS en el Master de Estudios sobre las Mujeres en el Centre for Research and Education on Gender, Institute of Education, de la Universidad de Londres y es licenciada en Filosofía por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha sido docente en The Open University, City University y Metropolitan University en Londres y ha sido investigadora visitante en el Departamento de Antropología Social y Sociología en la Universidad Florida International. Sus áreas de interés son las migraciones internacionales, las políticas de inmigración, la construcción de identidades, el pos-colonialismo, el género, el transnacionalismo, los derechos humanos y la metodología de la investigación con poblaciones de difícil acceso.

archivos analíticos de políticas
educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 22 Número 113

24 de noviembre 2014

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ,

ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés),
Alejandro Canales (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** DIE, Mexico
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquin** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Arizona State University
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil
Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil
Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil
Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil
José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal
Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal
Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil
Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal
Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A
Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil
Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal
Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil
Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil