

**Número Especial**  
**La Migración Internacional y el Derecho a la Educación:  
Desafíos para Abordar las Desigualdades en las Políticas de los  
Sistemas Educativos**

archivos analíticos de  
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 29 Número 73

24 de mayo 2021

ISSN 1068-2341

**Narrativas Familiares e Institucionales sobre las Barreras de  
Acceso a Centros Escolares en Familias Migrantes: Un  
Estudio de Caso en España**

*Carlos Lubián Graña*

Universidad Pablo de Olavide  
España

**Citación:** Lubián, C. (2021). Narrativas familiares e institucionales sobre las barreras de acceso a centros escolares en familias migrantes: Un estudio de caso en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5777> Este artículo forma parte del número especial, *La Migración Internacional y el Derecho a la Educación: Desafíos para Abordar las Desigualdades en las Políticas de los Sistemas Educativos*, editado por Ana Lorena de Oliveira Bruel), Isabelle Rigoni y Maïtena Armagnague.

**Resumen:** El artículo explora las barreras de acceso en las familias migrantes a la escolarización primaria, que parten de la propia institución escolar y se acentúan en el momento de la llegada. A partir de una metodología cualitativa de entrevistas a responsables de centros de alta concentración escolar (CAC) y familias migrantes en la ciudad de Granada, analizamos los discursos en torno a las políticas educativas que regulan la oferta de plazas escolares y normativa que condiciona la elección familiar. Analizamos también la influencia al respecto de los propios centros escolares en su papel de receptores de alumnado y de gestores de oferta de plazas vacantes y servicios especializados –con especial consideración de las peculiaridades de la red concertada de centros-. Los resultados obtenidos muestran las “barreras institucionales” que enfrentan las familias a la hora de elegir un colegio por su condición migratoria, a un doble nivel: estructural o sistémico, debido a la normativa de acceso que penaliza en mayor grado a estas familias, y particular, como consecuencia de prácticas discriminatorias de determinados centros escolares hacia ellas.

**Palabras clave:** inmigración; acceso a la escuela; barreras institucionales; política educativa; segregación escolar

### **Family and institutional narratives on barriers accessing schools in migrant families: A case study in Spain**

**Abstract:** This article explores the barriers of access in migrant families to primary education, starting from the school institution itself and exacerbated upon arrival. Based on qualitative methodology of interviews to directors of schools of high immigrant concentration and migrant families in Granada, we analyze the discourses on educational policies in charge of the offer and demand for school vacancies and system regulations conditioning school choice. We also discuss the influence of the schools themselves in their role as students' hosts and on their increasing autonomy to manage schooling vacancies and provide specialized education –special mention to charter schools-. Results obtained show the “institutional barriers” faced by families because of their migratory status when choosing school for their children, at two levels: structural or systemic, due to access regulations that penalize these families to a greater degree; and in particular, as a consequence of discriminatory practices of certain schools towards them.

**Key words:** immigration; access to school; institutional barriers; education policy; school segregation

### **Narrativas familiares e institucionais sobre as barreiras de acesso aos centros para as famílias migrantes: Um estudo de caso na Espanha**

**Resumo:** O artigo explora as barreiras de acesso das famílias migrantes ao ensino primário, que começam na própria instituição escolar e se acentuam na chegada. Utilizando uma metodologia qualitativa baseada em entrevistas com os responsáveis dos Centros de Alta Concentração (CAC) e famílias migrantes na cidade de Granada, analisamos os discursos em torno das políticas educacionais que regulam a oferta de vagas escolares e dos regulamentos que condicionam a escolha das famílias. Analisamos também a influência das próprias escolas no seu papel de receptoras de alunos e gestores de vagas e serviços especializados - com especial consideração pelas peculiaridades da rede concertada de escolas -. Os resultados obtidos mostram as “barreiras institucionais” que as famílias enfrentam quando escolhem uma escola devido ao seu status migratório, em dois níveis: estrutural ou sistêmico, devido às regulamentações de acesso que penalizam mais estas famílias, e em particular, como consequência de práticas discriminatórias de certas escolas em relação a elas.

**Palavras-chave:** imigração; acesso à escola; barreiras institucionais; política educativa; segregação escolar

## Narrativas Familiares e Institucionales sobre las Barreras de Acceso a Centros Escolares en Familias Migrantes: Un Estudio de Caso en España

Es notorio el hecho de una distribución escolar desigual de las familias migrantes en el sistema educativo español, que se concentran en determinados centros escolares menos demandados. En los casos más severos se produce la segregación escolar, donde algunos centros presentan proporciones elevadas de alumnado extranjero.

Las explicaciones a esta desigual distribución se han centrado habitualmente en analizar los factores residenciales, vinculados a la presencia desigual en el territorio, y socioculturales (Bellei, 2013), relacionados con la preferencia escolar de las familias extranjeras por estos centros. Menos habituales han sido las investigaciones que se han centrado en explorar los factores institucionales que provocan una desigual distribución, desde la influencia de la estructura y componentes del sistema educativo español encargados de la administración, gestión de plazas y coordinación del proceso de escolarización, hasta las prácticas de los agentes que participan en él, encargados de la orientación y/o escolarización de las familias. Estos agentes institucionales estarían influyendo en el incremento de los niveles de segregación escolar –aunque fuera como efecto no deseado- de la población migrante, por su capacidad administrativa y reguladora en el acceso al sistema escolar.

Bajo este enfoque, el artículo, que parte de una investigación empírica más amplia, explora las barreras de acceso a la educación primaria que parten de la propia institución escolar y que enfrentan las familias en el momento de la llegada. Ponemos el foco en las políticas educativas de zonificación escolar y normativa que delimita y regula la oferta de centros y plazas, que determinan la asignación final de centros escolares deseados por las familias. También en los propios centros escolares en su papel de receptores de alumnado y de gestores de oferta de plazas vacantes y servicios especializados, o por prácticas que directamente conllevan procesos de expulsión o barreras a la escolarización de familias migrantes. Profundizamos también en las peculiaridades de la red escolar concertada en el sistema español que, por sus características históricas de localización de centros y gestión educativa, se convierte en un agente influyente en la aparición de niveles de concentración escolar. Esto nos lleva a elaborar una serie de factores que denominamos de repulsión (*push*) para aquellas familias de nacionalidad extranjera que llegan a una sociedad y a un sistema educativo diferente –en ocasiones hostil- que no permite una elección de centro deseado por gran parte de estas familias.

Mediante entrevistas en profundidad realizadas durante los años 2014 y 2015, recogimos testimonios de 40 familias que narraron sus prácticas de elección de centro escolar de primaria en Granada, en el momento de llegada y a lo largo de su experiencia escolar. Emergieron los discursos acerca de los obstáculos encontrados a lo largo del proceso de escolarización, con metodología cualitativa de relato de vida acotado. La clase social, estatus migratorio y origen –teniendo en cuenta las nacionalidades más presentes de la ciudad-, dieron cuenta de las diferencias discursivas en torno al proceso de admisión en el nuevo sistema educativo. Triangulamos los hallazgos con la perspectiva institucional, personificada en las entrevistas y observación realizadas a responsables de los tres centros escolares que mayor concentración escolar presentaban de la ciudad, en los que se escolarizaban la mitad de las familias entrevistadas.

Los resultados obtenidos dieron cuenta de unas prácticas activas en general de las familias, que pusieron en marcha dispositivos para sortear las barreras a las que se enfrentaron en el proceso de escolarización filial. La heterogeneidad social y cultural de la población migrante se reflejó en discursos y prácticas de escolarización diferenciadas, en la manera de percibir, afrontar y sortear las dificultades del sistema educativo, en función de factores socioeconómicos y de origen.

Las dificultades que las familias y el personal de dirección de centros relataron, y que englobamos bajo el término “barreras de acceso institucionales”, las dividimos en *barreras sistémicas*, relacionadas con la incorporación escolar fuera de plazo administrativo, la normativa de vacantes escolares, los criterios de asignación de plazas y la heterogeneidad de centros escolares; *barreras económicas*, referidas a los costes asociados a la escolarización en la red concertada principalmente; *barreras culturales*, en cuanto a la dificultad idiomática o la religión como impedimentos a la escolarización; *barreras o prácticas discriminatorias*, derivadas de la práctica de los centros escolares en el acceso y desempeño escolar; y, por último, *barreras autopercebidas*, o imaginario de la educación que parte de las familias migrantes y que limita las posibilidades de elección de centros.

Relacionamos estos hallazgos con investigaciones internacionales que han documentado prácticas discriminatorias sufridas por minorías étnicas en el acceso a determinados centros educativos (Pattillo, 2015; Voyer, 2019). También con investigaciones nacionales en torno a las barreras lingüísticas y socioeconómicas o de desconocimiento de los derechos de elección (Garreta, 2008), o sobre las “artimañas” administrativas que estarían limitando la elección por derecho en determinados centros (García-Castaño, Rubio-Gómez, Olmos-Alcaraz, & López-Fernández, 2012; Ortiz Cobo, 2014). En este sentido, el contexto catalán ha sido especialmente prolífico en investigar y denunciar las grietas de la política educativa que produce desigualdades en la población migrante, así como de proponer medidas que puedan corregir o limitar dichas barreras (Alegre, 2017; Síndic de Greuges, 2016a) y, en definitiva, gestionar la “matrícula viva” (Carrasco i Pons, Pàmies Rovira, Bereményi, & Casalta, 2012) de una manera que no genere todavía mayor desigualdad.

## Marco Teórico

### Factores de Repulsión

Si determinados centros escolares muestran una predisposición especial por captar, convencer o seleccionar a familias migrantes por medio de una oferta de servicios especializada en diversidad (Jabbar & Wilson, 2018; Turner, 2017), otros centros establecen mecanismos que funcionan de modo inverso, impidiendo el acceso de un tipo de alumnado “más diverso” o heterogéneo y que se percibe como más costoso en términos de recursos adaptados a necesidades educativas específicas.

Nos acercamos hacia esta segunda tipología y, para ello, tomamos prestado el término factores de repulsión del concepto de “push and pull factors” del campo de estudio clásico de las migraciones internacionales que trataba de explicar por qué los migrantes decidían como destino o tránsito ciertos países en lugar de otros desde una perspectiva eminentemente económica (Arango, 1985; Ravenstein, 1885). Aunque el modelo fue completado posteriormente con otros condicionantes que explicarían el fenómeno, su sencillez a la hora de mostrar la influencia externa en las dinámicas familiares resulta útil como paralelismo con las instituciones escolares, en cuanto a la influencia de los centros de repeler o no permitir el acceso a las familias migrantes. Por lo tanto, los factores “push” harían referencia a los procesos mediante los cuales las familias son expulsadas o, al menos, “invitadas a no escolarizarse” en determinados centros, por lo que se les estaría repeliendo o “empujando” a elegir otros centros bajo la premisa de ser más acordes a sus supuestas características especiales.

En el sistema educativo español, el derecho a la escolarización en un centro público o concertado es un derecho universal y gratuito –siempre que haya plazas escolares–, por lo que, de darse estos impedimentos en la escolarización, se estaría incurriendo en la vulneración de un derecho fundamental.

## Barreras en el Acceso

A partir de la propuesta elaborada por Jordi Garreta (2008) que diferenciaba entre barreras lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales, que las familias migrantes encaraban a la hora de escolarizarse en los sistemas escolares, en nuestro modelo incidimos en la convergencia de todas ellas en las últimas, institucionales, desde las que se permiten y, en algunos casos se promueven, barreras al acceso de las familias migrantes. Estas pueden ser sistémicas, inherentes a los propios sistemas educativos, o prácticas concretas, que parten de los propios centros escolares.

En cuanto a las *barreras sistémicas*, toma peso la gestión educativa de la oferta y demanda de plazas escolares en la asignación de centros por su carácter discriminatorio con el alumnado que se incorpora al sistema, en lo que se denomina la “matrícula viva” de centros (Carrasco i Pons et al., 2012), que realiza el alumnado que solicita plaza escolar fuera de plazo. Las vacantes de las que dispone cada centro funciona como polo de atracción y a la vez barrera de acceso, ya que no todos ellos, por voluntad propia, deciden tener un cupo de plazas abiertas durante el todo el curso, favorecidos por una normativa laxa al respecto.

Se establece de esta manera una jerarquía de centros escolares en función de la demanda y plazas disponibles (Yoon, Lubienski, & Lee, 2018) por lo que el hecho de disponer de plazas vacantes se convierte en un signo de debilidad y provoca que estos centros sean los menos demandados, de los que “huyen” las familias autóctonas de cierto nivel educativo (Kye, 2018), mientras que las familias migrantes no podrían “escapar tan fácilmente” (Alegre, 2017; Rodda, Hallgarten, & Freeman, 2013). Debido a la falta de una normativa que lo corrija, especialmente en sistemas de cuasi-mercado educativo (Verger, Bonal, & Zancajo, 2016), los centros que tienen plazas libres en esta situación son los que presentan mayores porcentajes de alumnado extranjero, más absentismo y, por ende, son los menos demandados (Colectivo IOÉ, 2012; Síndic de Greuges, 2016a).

La movilidad familiar y su gestión pública a través de la matrícula viva demuestra la influencia del factor institucional, señalando a la propia Administración Pública como “cómplice” de los procesos de segregación escolar a través de las políticas educativas (García-Castaño & Rubio-Gómez, 2013). De esta manera, las ampliaciones de ratio y vacantes escolares funcionan como huecos y aperturas del sistema educativo (Rodda et al., 2013) que afecta desproporcionadamente a las familias según el momento de llegada.

Se han constatado importantes *barreras económicas* en el acceso a centros concertados, por la existencia de mecanismos de selección económica que irían en contra de la normativa que obliga a su gratuidad, en forma de pagos por diversos conceptos como el uniforme escolar, actividades extraescolares, comedor o transporte, que evitarían la escolarización de alumnado no deseado (Pérez-Díaz, Rodríguez, & Fernández, 2009; Síndic de Greuges, 2016b). No resulta fácil detectar estas prácticas abusivas por parte de determinados centros escolares, por lo que diversos estudios etnográficos se hacen eco de estos factores de repulsión (García-Castaño et al., 2012; Ortiz Cobo, 2014; Sánchez Vera, 2017).

Además, aparecen otras *barreras culturales* en torno a la educación religiosa principalmente. Se constata su influencia por ejemplo en Estados Unidos, donde la oferta religiosa ha tenido gran peso y, lejos de mitigarse, las escuelas han impulsado estos mecanismos de selección, en el contexto de una educación cada vez más mercantilizada (Pelz & Den Dulk, 2018).

## Particularidades de la Red Concertada

La heterogeneidad dentro de la red privada concertada es objeto de cada vez mayor número de investigaciones para facilitar analíticamente su estudio y explicar su posible efecto en la segregación escolar de la población migrante (Chapman, 2018). En el contexto norteamericano, con

una especialización consolidada y una oferta privada diversa, se establecen diferentes tipologías en base al prestigio (Brown & Makris, 2018) otorgado por la participación de las escuelas con fundaciones de renombre y educación innovadora entre otras características. Aunque otros autores (Lubienski & Lee, 2016) cuestionan esta supuesta innovación pedagógica y afirman que su influencia en la atracción de alumnado se explicaría mejor por la composición escolar en términos de clase, por lo que este prestigio vendría dado por un cierre escolar a la incorporación de alumnado migrante y de bajos recursos.

En el otro lado estarían las “charter schools” (Cobb & Glass, 1999) o centros concertados cuya composición escolar se acerca más a una escolarización de alumnado proveniente de minorías étnicas, con una propensión a la oferta de formación profesional y servicios más especializados, que atraerían a un alumnado más diverso (Jabbar & Wilson, 2018).

La localización de estos centros en los distritos escolares explica también su composición escolar. Jacobs (2013) establece una teoría de la elección de centro basada en la “school selection-school location” en relación con la diferente localización y prestigio en cada distrito escolar, tesis apoyada empíricamente por Lafleur (2016) que demuestra cómo en Chicago estos centros evitan situarse directamente en las áreas de mayor vulnerabilidad, provocando un “efecto techo” para no llegar a un alumnado más “costoso”.

En el caso español, la religión católica está prácticamente relacionada con la red concertada y es su seña de identidad. La influencia de esta red en la segregación escolar tiene amplio recorrido, ya desde los primeros trabajos (Bonal, 2002; Fernández Enguita, 2003) que se encargaban de señalar cómo este tipo de educación evitaba a un alumnado inmigrado incipiente, aduciendo una supuesta saturación en sus aulas y la imposibilidad de correr el riesgo de mantener plazas no financiadas en reserva. Todo ello apoyado por una normativa de escolarización que permitía una mayor autonomía en esta red y que fomentó la presencia de un alumnado homogéneo, de clase media y autóctono, ya escolarizado en ella, que tenía prioridad ante el nuevo alumnado que llegaba. Es la razón por la que se hablaba directamente de una elusión de funciones (Valiente, 2008) o de una “segregación rampante” (Fernández Enguita, 2008) de la red concertada, ayudada por la huida del autóctono hacia sus centros. Este contexto es el que sigue prevaleciendo en buena medida en la actualidad y lo que explica la mayor presencia de alumnado inmigrado en la red pública, debido a determinadas prácticas de selección y características de la red concertada, unido a la localización en el territorio y a la oferta diferenciada de centros en los distritos escolares (Bonal, Scandurra, & Zancajo, 2019). Aunque esta red se muestra heterogénea en su filosofía, misión, ideología y composición escolar, los centros religiosos de prestigio son más frecuentes y se localizan en mayor medida en los distritos centrales de las ciudades, con una oferta exigua de vacantes y con menor alumnado extranjero escolarizado (Rodríguez Victoriano et al., 2018).

### **Racismo Institucional**

Se viene demostrando una creciente autonomía en los centros escolares en cuanto a criterios de admisión que influye directamente en el aumento de la segregación escolar (Alegre, 2010; Turner, 2017). Este hecho alcanza su punto más álgido y controvertido en la restricción de las políticas de acceso en base a una normativa y prácticas que discriminarían a las familias extranjeras, y que daría lugar a procesos de discriminación o racismo institucional<sup>1</sup>. Se eludiría de esta manera la función social de la escuela como institución integradora (Martín Criado, 2010), lo que podría llevar a las familias excluidas a mecanismos de defensa o repliegue étnico ante una sociedad receptora hostil

---

<sup>1</sup> La definición de racismo institucional tiene su origen en 1999 en el “informe Macpherson” (1999, Chapter 6.34).

(Carrasco, Pàmies, & Bertran, 2009), encarnada por determinados centros escolares homogéneos en su composición escolar, que se “defenderían” de un alumnado no deseado mediante un cierre escolar clasista y xenófobo (Portes, Aparicio, & Haller, 2016).

Las investigaciones internacionales sobre racismo institucional en la escuela estudian por ejemplo la manera en la que los mensajes utilizados por los centros para darse publicidad aluden a la composición homogénea de su alumnado, llegando a discursos implícitos de raza, cultura y diversidad (Wilson & Carlsen, 2016). También ocurre en sistemas educativos más equitativos como el sueco, donde algunos equipos directivos, en base a una supuesta identidad cultural homogénea – “Swedishness”- elaboran estrategias de marketing dirigidas a un tipo de alumnado que excluiría a la población extranjera (Voyer, 2019). En la misma línea, se muestran las *barreras discriminatorias* en la elección de centro de familias afroamericanas de bajos recursos cuando quieren acceder a “escuelas de calidad” en Estados Unidos, demostrando que no se trataría de una falta de capacidad de elección de las familias sino que se les impediría una elección efectiva de centro (Pattillo, 2015).

En España, desde las primeras investigaciones del Colectivo IOÉ (1994) en las que se identificaban ciertas actitudes y visiones estereotipadas, en ocasiones racistas, por parte del profesorado hacia familias de origen marroquí, se ha avanzado algo. Sin embargo, prevalecen concepciones enmarcadas en un “discurso del otro” etnocentrista todavía arraigadas en las escuelas (Olmos-Alcaraz, 2010) que ahora se suavizan aludiendo a razones técnicas como la “carga” que supondría gestionar esta diversidad para algunos centros. En Granada, donde tiene lugar nuestro trabajo de campo, se han documentado prácticas que impiden el acceso de familias migrantes en determinados colegios (García-Castaño & Rubio-Gómez, 2013), a veces en forma de “artimañas” administrativas para no permitir el acceso (Ortiz Cobo, 2014). Otros estudios etnográficos reportan prácticas de los equipos directivos para derivar a familias a otros centros que se puedan encargar “mejor” de ellas (Sánchez Vera, 2017). En los casos en los que las familias logran escolarizarse en estos centros, inicialmente reacios, se comprueba una menor implicación a causa, entre otras razones, de un ambiente que no es de bienvenida (Joseph, Vélez, & Antrop-González, 2017).

Como resultado de lo anterior, en las familias migrantes se produce un imaginario compartido (García-Castaño et al., 2012) sobre las dificultades de escolarización en determinados centros concertados que se extendería al conjunto de la red. Se trataría del último tipo de barreras que destacamos, las *barreras autopercebidas*, por las que se percibe la escolarización en estos centros como costosa e inaccesible, induciendo a que no se tengan en cuenta como centros potencialmente elegibles (Carabaña & Córdoba, 2009). Esta es una de las razones por las que se explica una baja preferencia –a posteriori- por escuelas concertadas en las familias con menores recursos, porque serían conocedoras de que tienen menores posibilidades de escolarizarse en ellas y no se reconocería así que se está a disgusto con la elección de un centro público (Rogero-García & Andrés-Candelas, 2020).

## Metodología

### Enfoque y Técnicas

Se llevaron a cabo entrevistas a dos tipos de informantes, por un lado, a responsables de centros que escolarizan una gran proporción de familias extranjeras, y por el otro, a familias migrantes que se escolarizan en estos y otros centros. Los responsables nos informaron de los procesos, sobre todo normativos, que hacían que determinados centros impidan la escolarización a estas familias y que, en parte, explicaban la concentración en los suyos. Las familias nos narraron en primera persona las dificultades a la hora de acceder al sistema educativo.

La metodología cualitativa de análisis de discurso nos permitió interpretar la información desde ambas perspectivas, llevando a cabo una triangulación de perspectivas (Denzin, 1989) que

resultó coherente con un tema de investigación “delicado” en torno a las desigualdades en el acceso al sistema educativo.

La aproximación metodológica hacia cada uno fue diferente en base a su posición y tipo de entrevista realizada. Las entrevistas narrativas a las familias siguieron un enfoque biográfico en forma de relato de vida acotado a la trayectoria escolar (Bertaux, 2005). Para los responsables de los CAC se consideró más útil la entrevista abierta semidirectiva, con un estilo más orientado a las entrevistas de élites (Kvale, 2008). En ambos, se propició una “tecnología de lo confesional” (Valles, 2002) debido al carácter confidencial e íntimo de la información producida.

Las entrevistas se llevaron a cabo en la ciudad de Granada como estudio de caso, debido a que se trata de una ciudad con una desigual distribución escolar étnica y una oferta amplia de centros concertados (Lubián, 2016). Los datos arrojan unas cifras de alumnado de nacionalidad extranjera de 2.697 escolares (el 4,4% de la población escolar total) y un total de 86 colegios de primaria, con una proporción de 34 públicos frente a 52 concertados. Sin embargo, solo unos pocos centros concertados -entre ellos dos de los analizados aquí- con un perfil asistencialista y situados en la periferia, muestran unas cifras de concentración de alumnado extranjero de las más elevadas de la ciudad (ver Tabla 1)<sup>2</sup>.

### Participantes: Responsables de CAC

Entre los años 2014 y 2015, se entrevistaron a los tres responsables de dirección de los CAC paradigmáticos de la ciudad por tratarse de colegios que presentaban una mayor concentración de alumnado extranjero de la ciudad. Se trata de tres colegios, dos concertados y uno público, con un perfil orientado a alumnado extranjero con diversidad.

**Tabla 1**

*Categorización de los perfiles de los tres centros escolares y personas responsables entrevistadas*

Nombre (ficticio)	Titularidad	Etapas	Entorno	Alumnado extranjero matriculado (%)	Código
Baltasar	Privado concertado	Infantil y primaria	Periferia, alta vulnerabilidad	44,7	CAC-1
Patricia	Privado concertado	Infantil, primaria, secundaria, FP grado medio	Periferia, vulnerabilidad media	36,3	CAC-2
Toñi	Público	Infantil y primaria	Centro, baja vulnerabilidad	44,9	CAC-3

*Nota:* la media de alumnado extranjero matriculado respecto al español es del 4,4%.

### Participantes: Familias

En el mismo periodo, se entrevistaron a 40 familias extranjeras residentes en Granada. La clase social, estatus migratorio y origen familiar –según las nacionalidades más presentes de la ciudad- conformaron la muestra estructural (ver Tabla 2). Las familias contaban con descendientes

<sup>2</sup> Para una mayor profundización en los datos de escolarización de la ciudad, véase Lubián (2016).

escolarizados en los CAC, pero se ampliaron también hacia los “casos negativos” (Valles, 2009) escolarizados en otros centros:

**Tabla 2**

*Categorización de los perfiles de las familias entrevistadas*

Código	Grupo de origen	Nivel educativo progenitores	Número de descendientes	Titularidad del centro asignado	Tipo de centro
1	Bolivia	medio	1	concertada	Otro
2	Bolivia	medio	1	concertada	Otro
3	Ecuador	medio-bajo	2	concertada	Otro
5	Senegal	medio-bajo	2	concertada	Otro
6	Bolivia	medio-alto	2	pública	Otro
7	Bolivia	medio	3	pública	Otro
8	Senegal	medio	3	concertada	Otro
9	Bolivia	medio	3	pública	Otro
10	Bolivia	medio-bajo	2	pública	Otro
11	Bolivia	medio-bajo	4 o más	pública	Otro
12	China	medio	2	concertada	Otro
13	Rumanía	medio	1	concertada	CAC-2
14	Bolivia	medio-alto	4 o más	concertada	CAC-2
15	Rumanía	bajo	4 o más	concertada	CAC-2
16	Marruecos	medio	1	concertada	CAC-2
18	Marruecos	medio	3	pública	Otro
19	Marruecos	medio-bajo	1	pública	Otro
20	Bolivia	medio	2	pública	Otro
21	Rumanía	medio-bajo	4 o más	concertada	CAC-1

**Tabla 2 (Cont.)***Categorización de los perfiles de las familias entrevistadas*

Código	Grupo de origen	Nivel educativo progenitores	Número de descendientes	Titularidad del centro asignado	Tipo de centro
22	Bolivia	medio-bajo	3	concertada	CAC-2
23	Rumanía	bajo	4 o más	concertada	CAC-1
24	Bolivia	medio-bajo	2	concertada	CAC-2
25	Marruecos	medio-bajo	2	concertada	CAC-2
26	Ecuador	medio	1	concertada	CAC-2
27	China	medio	1	pública	CAC-3
28	Marruecos	medio-alto	2	pública	CAC-3
29	Bolivia	medio	2	pública	CAC-3
30	Bolivia	medio	2	pública	CAC-3
31	Bolivia	medio-alto	1	pública	CAC-3
32	Bolivia	medio-alto	1	pública	CAC-3
33	Marruecos	medio-bajo	2	pública	CAC-3
34	Marruecos	medio	2	pública	CAC-3
35	Argelia	medio-bajo	3	pública	CAC-3
36	Perú	medio-alto	2	pública	CAC-3
37	Rumanía	bajo	4 o más	concertada	CAC-1
38	Rumanía	medio-bajo	3	concertada	CAC-1
39	Rumanía	bajo	3	concertada	CAC-1
40	Rumanía	medio-bajo	3	concertada	CAC-1

*Nota:* No se han incluido las entrevistas 4 y 17 por considerarlas exploratorias en el trabajo de campo.

## Resultados

### Vacantes Escolares y Normativa de Acceso

El hecho de llegar fuera de plazo administrativo resultó central a la hora de entender las dificultades de acceso de la población migrante, que solo podrían escolarizarse en los pocos centros con vacantes disponibles, ya que los centros más solicitados cubren todas sus plazas en la preinscripción. Los responsables de CAC incidieron en la diferente forma de proceder a la hora de gestionar las plazas escolares derivada de una falta de normativa clara o, directamente, por un incumplimiento de ésta. Existían centros con matrícula abierta durante todo el año, mientras que otros solo permitían la escolarización en los periodos ordinarios. Por esta razón, los primeros eran más proclives a escolarizar al alumnado que llegaba fuera del periodo formal de matriculación, es decir, familias inmigradas que llegaban a mitad de curso. Es el caso de los tres centros que han estructurado nuestra muestra, que mantenían matrícula abierta durante todo el curso de una manera voluntarista, ya que no parecía que existiera una normativa clara respecto. Parecía depender más de acuerdos informales en base a la composición escolar, como nos contó Baltasar.

Nosotros siempre hemos tenido [plazas vacantes]. Es algo que no está escrito en ningún sitio, me refiero a que no tenemos ninguna autorización formal por escrito desde la Delegación de Educación, siempre nos han permitido matrícula abierta por la situación de nuestro alumnado. (Baltasar, CAC-1)

Como problema añadido apareció la laxitud de la administración educativa a la hora de cumplir la normativa de ratio de alumnado por centro, especialmente por exceso, en los tres centros analizados. Así nos lo contó Patricia, directora del CAC-2, aludiendo a que otros centros no se verían obligados a cumplir la ratio, como sí les ocurría a ellos por circunstancias de la demanda, que en su caso suponía tener más alumnado matriculado que el permitido.

(...) en 1º de ESO ahora mismo imposible. Tenemos 31 niños, que es una locura. Teníamos que estar en 25 y ya vamos por 31. Porque claro desde residencia te los meten y... como la residencia ahora mismo está llena. No es que nosotros matriculemos, es que ellos van, piden un cambio y se les autoriza desde Delegación. (Patricia, CAC-2)

El exceso de ratio en este centro vendría dado por su orientación a familias con necesidades especiales, unido al beneplácito de la administración al permitir superar la ratio y permitir que los otros centros tuvieran plazas libres. Por lo tanto, las razones de la concentración vendrían dadas más por la atracción ejercida, nos dijo, que porque otros centros no tuvieran plazas.

Hoy por hoy, en esta zona prácticamente en todos los centros hay plazas. Antes las concertadas estaban muy a tope, llenaban y tal... pero cada vez menos. De hecho, estamos esperando a ver qué dicen este año sobre los conciertos porque la ratio ha bajado (...). En este momento tenemos plazas todos los centros (...). Aquí en esta zona hay plazas en todos, quizás en 1º de ESO en alguno que no haya. Cuando yo voy a Escolarización le sobran plazas a todo el mundo. (Patricia, CAC-2)

Relacionado con el tema de las vacantes escolares, surgió otro factor importante en relación con las dinámicas migratorias de cierto alumnado, en particular familias de origen rumano y etnia gitana. Estas familias presentaban una movilidad geográfica y escolar muy acusada por influencia de las redes migratorias en la diáspora, y se concentraban especialmente en el CAC-1 y CAC-2. Los responsables aludieron a la necesidad que tenían estas familias de contar con centros de referencia

con plazas escolares siempre abiertas para ellas, adaptados a esta particularidad de absentismo escolar temporal.

Muy itinerantes. Se van a su país o no, a otro país o a otra ciudad de España y después regresan a los 4 meses, se vuelven a ir a los 6 meses. Me imagino que, buscando mejores condiciones de vida, entre ellos se comunican desde todo el mundo. Si les dan una casa en Irlanda pues ahí se va toda la familia. Que se le acaba la casa allí pues se vuelven para aquí y van probando, ¿no? Es verdad que hay algunas familias que se están estabilizando ya, pero es una población itinerante. (Patricia, CAC-2)

Este perfil en particular presenta un absentismo muy elevado (Bereményi & Carrasco, 2015) propiciado en gran medida por una movilidad geográfica de ida y vuelta constante, “circular” (Viruela, 2010) que implica cambios sucesivos de centro en los menores, razón por la que los responsables de los centros que se encargaban de su escolarización coincidieron respecto a la dificultad que suponía su escolarización para el normal funcionamiento de una clase y para la propia trayectoria académica de los menores. Se observó cierta justificación a la hora de que no pudieran acceder a otros centros que no se especializaban en esta problemática.

¡Cambian cuarenta millones de veces! Las familias se los llevan y se los traen cuando les da la gana. A veces vienen, te dicen que ha pasado allí no sé qué y no sé cuánto, luego en el trimestre otra vez se van, luego vienen otra vez... eso es permanente. Hay un porcentaje alto de niños que van y vienen en estos centros, sí. Tratamos todos de que se establezcan y tal, pero es difícil. (Patricia, CAC-2)

Otro aspecto importante a la hora de entender las dificultades en la escolarización tuvo que ver con los criterios de asignación de las plazas en los centros que disponían de ellas. El baremo que dirime la puntuación final de las familias –similar en el conjunto del estado español (Gómez-Espino, 2019)- penaliza sistemáticamente a las familias migrantes frente a las autóctonas por el hecho de, además de la proximidad al centro, priorizar de una manera determinante el hecho de contar con hermanos ya escolarizados en ellos. Por lo tanto, la penalización en la normativa de acceso es doble para las familias migrantes.

Esto se daba de una manera muy clara en nuestro tercer caso de estudio, situado en el centro de la ciudad, donde suele haber una mayor presencia de colegios concertados (Rodríguez Victoriano et al., 2018) en el que gran parte de su alumnado provenía de familias migrantes que no habían podido acceder a los otros centros de la zona. La directora nos explicó que el suyo se trataba de un centro escolar público evitado por las familias autóctonas que residían en la zona y que, con el paso de los años, fueron abandonando este centro hacia centros concertados más exclusivos, más frecuentes en este distrito. Con el tiempo, este centro se convirtió en un centro no deseado, el único con plazas vacantes durante todo el año, hecho que propició que se fuera nutriendo de familias migrantes. La propia directora incluso nos advirtió que el centro había llegado a estar en peligro de cierre por falta de alumnado, beneficiándose de esta manera de la llegada de estas familias y de las dificultades que tenían a la hora de escolarizarse en estos centros concertados, aludiendo tanto a la falta de plazas como a los impedimentos que les pondrían.

Y luego si vienen fuera de época ya no hay plazas en los otros, en otros sí hay (...) claro... aquí como hay poco alumnado en las clases si van a la Consejería y les preguntan, y les dicen que en este sí hay plazas, porque en los concertados... ¡qué va! Ahí no hay plazas... además procuran que no haya, para no tener gente de fuera... (Toñi, CAC-3)

En los relatos de las familias, sobre todo aquellas con cierto nivel educativo, que comportaba unas exigencias más elevadas con la elección de centro<sup>3</sup>, coincidieron en señalar la falta de plazas como una de las razones principales por las que no pudieron acceder a centros deseados. La disconformidad con los centros de asignación fue notable<sup>4</sup>.

Lo del colegio fue un cambio fuerte, porque llegamos a Granada con el colegio empezado y fue ir a pedir un colegio para nuestra zona y al final fue este. Nos dieron tres opciones pero hemos ido y estaban todos ocupados y este era el que más cerca nos quedaba (...) Este fue porque ya no quedaba ninguna opción, para el otro nos llamaron a la semana, pero ya nada. (E32, público, medio, Bolivia, CAC-3)

Las posibilidades reales de elección se reducían drásticamente porque se unía que la red concertada era la favorita de estas familias de cierto nivel educativo, por lo que intentaban buscar otros centros distintos al asignado, pero las dificultades a la hora de lograrlo fueron una constante. La decepción con los centros de asignación era notoria.

Cuando llegué yo presenté la solicitud en el colegio A (concertado) que era muy solicitado y, al no tener plaza, y no presentar tampoco al colegio B (público) pues me quedé sin plaza en ninguno... Entonces me llegó de rebote al colegio C (público)... fue rebotado al colegio C. (E6, público, medio-alto, Bolivia)

Además de las trabas por la falta de plazas escolares, se unía la condición de alta movilidad que veíamos anteriormente, que no terminaba con la llegada a la ciudad, sino que se prolongaba en los primeros momentos e incidía en cambios de centros obligados.

Lo metí acá porque me quedaba cerca y había plaza porque ellos llegaron en el mes de... no me acuerdo si ha sido en abril, estaba terminando ya el colegio, y han estado muy poco tiempo (...) todo estaba ya ocupado (...) Luego los cambié aquí al... colegio de aquí abajo porque ahora que vivo por aquí, era más cerca. (E11, público, medio-bajo, Bolivia)

En algunos casos las familias con un nivel educativo elevado intentaban escolarizarse en centros escolares de alta demanda, pero ello provocaba aumentar las movilidades escolares, ya que las familias intentaban hacerlo en la red concertada, que se mostraba más esquiva. Las dificultades de acceso a la concertada se observaron bien en la siguiente entrevistada, que trató varios años de escolarizar a sus dos hijos en esta red, hasta que finalmente se dio por vencida.

(...) con mi hijo mayor he intentado cambiarlo pero no he podido (...) luego cuando mi niña pequeña iba a entrar a primaria me planteé cambiarla a un concertado y entonces ya los cambiaba a los dos. Me aceptaron a una pero no al otro, en uno de monjas... Pero al final... mi hija cuanto más fue avanzando la clase ya tenía su grupo, y... ya se terminó. (E6, público, medio-alto, Bolivia)

Cuando se lograba finalmente escolarizar a los menores en centros concertados de alta demanda, el coste de conseguirlo resultaba elevado, motivado por sucesivos cambios de vivienda y centros hasta poder acceder al deseado. Además, dependía de factores circunstanciales propicios, como el hecho

<sup>3</sup> En la investigación de la que parte el artículo, se ha observado cómo un nivel educativo más elevado comporta unas expectativas mayores de conseguir un centro “adecuado”, por lo que la frustración con los centros de asignación automática es mayor, lo que redundará en cambios de centro más habituales.

<sup>4</sup> En los fragmentos correspondientes a los testimonios de las familias se proporciona información referente a la titularidad del centro de escolarización, nivel educativo familiar y nacionalidad de origen.

de llegar a la ciudad un progenitor primero y estabilizarse después de un tiempo de estancia. El niño y yo vinimos en mayo, y en marzo es cuando hay que presentar la plaza. Y yo presenté pero ya no había. Presenté en Delegación y me dieron uno en la calle... como se llamaba... el colegio CAC-3 (...) solo un año porque yo busqué trabajo en otro municipio que tengo otro negocio. Entonces en segundo curso estuvo en CAC-3 y en cuarto y quinto en otro sitio (...) Y cuando terminó empezó en este colegio (concertado alta demanda) (...) Sí, estuvo en muchos colegios [risas]. (E12, concertado, medio, China)

### **Los Costes de la Red Concertada**

Por parte de los responsables de los CAC se denunció, del mismo modo que con las vacantes, una gestión interesada de determinados servicios como el comedor escolar o servicios extracurriculares, así como la obligatoriedad en el pago de ciertos costes extraordinarios asociados a materiales o uniforme, que las familias más necesitadas no podrían asumir.

El servicio de comedor gratuito era uno de los servicios esenciales para estas familias, razón por la que los tres CAC lo incluían dentro de sus características. Nos comentó Baltasar que una de las razones por las que las familias acudirían a su centro vendría dado por su total gratuidad. (...) sí, te van diciendo “aquí es que el comedor hay que pagarlo, tu hijo tiene que traer estos libros y tienes que comprarle una mochila...” y todo eso... pues son pequeños impedimentos. (Baltasar, CAC-1).

Se aludió también a los costes indirectos como prácticas fraudulentas que se estarían dando en centros concertados de alta demanda, en forma de donaciones o cuotas “voluntarias” a través de las asociaciones de padres y madres, nos comentó Patricia.

(...) claro hay muchas maneras de prohibir a un niño, en teoría no se hace pero claro yo tengo a una mamá sudamericana que venía de un colegio más elitista de la [zona], que le querían cobrar 50 euros de la asociación de padres, el uniforme... y claro la directora le había dicho que ese niño «no encajaba» en ese instituto (...) hablamos con ella y lo trajo aquí porque el otro centro lo «invitó» a marcharse de alguna manera. (Patricia, CAC-2).

El pago de estos conceptos ejercería de elemento disuasorio para las familias con menos recursos, por lo que funcionaría, *de facto*, como un sistema de selección indirecto. Otros ejemplos de estos costes, serían los pagos de material escolar, equipamiento o pagos por determinadas actividades extraescolares. Se denunció aquí una falta de control por parte de la inspección escolar.

Que en teoría están prohibidos... cualquier pago obligatorio en la concertada, cualquier cosa, pero ahora tú pregúntale a cualquiera de las grandes concertadas si no cobran nada. [Lo sé] por compañeros que tienen a sus hijos allí. Entonces está absolutamente prohibido cobrar nada, nada. Totalmente prohibido. Además, los inspectores cada año que nos reúnen y nos mandan la información nos recuerdan que está totalmente prohibido, hasta comprar material complementario de estudio, es decir, un workbook de inglés ¿vale? Está prohibido porque tenemos libros gratis. (Patricia, CAC-2).

Los relatos de las familias refrendaron estas denuncias y los costes económicos fueron un motivo recurrente que argumentaron respecto a las dificultades de matricularse en la red concertada. En estos centros de alta demanda, cuando hay plazas, serían los costes indirectos los que estarían

evitando que las familias migrantes se escolarizaran en mayor número. Las familias nos lo contaron poniendo cifras.

Porque hay que pagarlo, o sea para principio de año, tú necesitas por lo menos 300 euros o 400 euros entre libros, uniforme... y bueno pues no sé, no sé lo que voy a hacer. (E9, público, medio, Bolivia)

No, no podría. Porque ya no me daría tiempo a mí de llegar, de recogerlo, de...

¡Aunque me gustaría! Pero pagar el comedor, pagar... con dos niños... cien euros cada mes, doscientos euros... es que no salimos ganando nada al final... (E20, público, medio, Bolivia)

Incluso en familias que anteriormente habían escolarizado a los menores en centros concertados, su mayor precariedad laboral unida a la falta de una red de apoyo en los cuidados, les llevaba en ocasiones a tener que rechazar estos centros, nos contaron.

Para mí eso supone un montón de cambio... porque el uniforme, yo ahora no tengo un trabajo por la tarde. (E9, público, medio, Bolivia)

En Madrid estaba en un concertado porque mi marido ganaba más dinero. Nos podíamos permitir eso (...). Ahora no sé ni donde hay un instituto por aquí cerca.

Podría ser un concertado sí, pero no lo sé, prefiero que se quede y no vuelva a casa a comer, que se quede hasta las 5. (E32, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3)

Del mismo modo que nos indicaron los responsables, las familias añadían que los costes no eran solamente los del uniforme o material educativo, sino también de actividades destinadas a custodia, como actividades extraescolares o aula matinal. La falta de oferta por parte de algunos centros suponía tener que pagar por ellas, y les hacía replantearse las opciones de escolarización, teniendo que conciliar en caso de que se optara finalmente por ellos.

Yo ya he visto el instituto X (concertado), aunque sea concertado... pero, pagando la matrícula ya como se vienen solos... se vendrá sola hasta aquí o donde sea. Pero que no es mucho tampoco [lo que se paga], y como es solo una vez al año... pues no es lo mismo que el comedor, actividades, aula matinal... (E20, público, medio, Bolivia)

Respecto al uniforme escolar, se posicionó en el imaginario de las familias de origen latinoamericano como una característica muy deseada, debido a que éste suele ser obligatorio en todos los centros en origen. Este hecho les hacía verlo como un aspecto común y cercano, nos contaron, pero que en este contexto funcionaba como barrera por el coste económico que suponía. Paradójicamente el uniforme escolar pasó a ser a la vez un factor de atracción y repulsión, en donde el discurso se tornó a veces incoherente o contradictorio respecto a las dificultades que conllevaba, pero que a la vez resultaba un esfuerzo económico que podía merecer la pena, aunque estas familias se escolarizaban en mayor medida en centros públicos sin uniforme.

El tema del uniforme, son cosas que a lo mejor son absurdas ¿no? Pero claro, allá te acostumbras a ver a tu hijo o a tu hija con uniforme... pues esa otra visión, a lo mejor también por eso me gustaba. (E6, público, medio-alto, Bolivia, público)

Son gastos, pero no es todos los días. Pagas una vez y ya está. Y el uniforme, así no miran qué llevan puesto los unos de los otros. (E29, público, medio, Bolivia, CAC-3)

### **Mala Praxis y Discriminación**

Los responsables de los centros denunciaban que el control y supervisión del cumplimiento de la normativa por parte de la inspección se quedaba en una declaración de intenciones, a modo de

información que se daba a todos los centros al inicio de cada curso académico sobre las normas a cumplir. Nos relataron diferentes formas de incumplir la normativa que, a tenor de los comentarios, parecían darse con cierta normalidad por parte de los centros escolares concertados más elitistas.

El inspector recuerda todos los años que está prohibido pedir nada a las familias porque la escolaridad en Andalucía es gratis. Lo hacen a lo mejor a través de la asociación de padres, que se convierten en papelerías durante dos meses, se dan de alta para que no sea el centro quien hace esos trucos... (Patricia, CAC-2)

Estas acciones se estarían dando principalmente en la red concertada, sujeta a una vigilancia menor por parte de la Administración. Esta denuncia de ilegalidades señalada hacia estos centros resultó reveladora, sobre todo teniendo en cuenta que se producía desde centros concertados que se desmarcaban de aquellos más elitistas. Se subrayó que este tipo de prácticas, al encontrarse fuera de la legalidad, tomaban la forma de acciones “sutiles”, para evitar ser denunciados. Los cauces de información desde los cuales les llegaban estas prácticas provenían, además de su dilatada experiencia, de testimonios de las propias familias que habían sido “derivadas” desde esos centros hacia los suyos.

No lo puedo asegurar porque no lo he vivido, no lo he visto, pero sí te llegan comentarios de algún padre que me ha dicho “pues allí no me han puesto muy buena cara, yo confío más en vosotros...” Eso sí me ha ocurrido (...) Te comentan cosas que, a lo mejor de forma muy sutil, esas cosas yo creo que se hacen de forma muy sutil, ¿no? Sin que sea: “pues aquí no te puedes matricular porque en este colegio no”, tanto como eso no. (Baltasar, CAC-1)

La discriminación no solo se estaría produciendo en el acceso a los centros sino también en el aula, en caso de que logran escolarizarse en centros en los que, en principio, estas familias no eran bienvenidas. Una práctica habitual, nos comentaron, sería la de no llevar a cabo una educación adaptada que estas familias necesitaban. Se produciría de esta manera un dejación de funciones, más o menos deliberada, que ocurriría en la “caja negra” de la escuela, por lo que sería una práctica conocida y habitual pero difícilmente demostrable. La consecuencia es que estas familias se veían finalmente repelidas o derivadas hacia otro tipo de colegios más adaptados a ellas, provocando a la vez un efecto recíproco, que haría que buscaran el tipo de centros en el que se sintieran más atendidas.

En el centro hay algunos que no tienen plaza, pero... ¿sabes lo que pasa? que estas familias no quieren ir a esos centros y es lógico, tú te traes a un niño de adopción de una familia con un determinado perfil y métele en centros de “grande concertada”, estás perdido. O sea, allí si escuchas bien y si no pues también (...) Estos niños en esos medios se encuentran totalmente fuera de contexto. Y entonces claro, los niños no quieren ir a esos centros (...) las medidas de apoyo escolar son alternativas educativas que los centros lo pueden hacer perfectamente, pero si lo metes en estos centros como mucho sale una hora a la semana a apoyo. Entonces no es tanto que las familias quieran meterlos en esos centros y no les dejen entrar, es que no quieren ir. (Patricia, CAC-2)

Esta “negligencia” institucional superaba la dicotomía público-concertado, nos comentaron Patricia y Baltasar. Este último nos confesó que conocía muchos casos de colegios públicos que no llevaban a cabo una educación adaptada, y que las familias se veían obligadas a cambiar a otros centros o, en los casos más graves, abocadas al abandono escolar. Este abandono institucional a las familias

resultaba más grave en la etapa secundaria, en los institutos, donde la vigilancia y seguimiento del alumnado resultaba menor que en la educación primaria.

Hay algunos centros escolares que de manera sutil no escolarizan a estos colectivos más vulnerables, y hay otros que, si bien no expulsan al alumnado, no les ofrecen una educación adaptada. (Baltasar, CAC-1).

Lo que pasa es que claro... cuando está en el instituto X, se escapan. Es cuando te viene la familia... por eso te digo que cuando termina el trimestre es cuando yo tengo cola aquí de gente que viene de otro centro que lo tiene escolarizado, pero que le dicen el orientador y el inspector que aquí trabajamos muy bien y entonces lo quieren escolarizar aquí. (Patricia, CAC-2)

Estas acciones se mostraron coincidentes con los relatos familiares, cuando nos describieron episodios en la escuela que se podrían enmarcar en casos de racismo. Aludían por ejemplo a un sentimiento de discriminación continuo, a veces intangible, por parte del profesorado. Así nos lo contó una familia de origen boliviano que veía cómo continuamente la estereotipaban a ella, que tenía estudios superiores, y a su hijo, tratándolos de “extranjeros sin estudios y con dificultades”, presuponiendo que los problemas de actitud de su hijo serían causados por sobreprotección en el ámbito doméstico. La entrevistada nos describió un episodio de discriminación que partió del equipo directivo de un centro público hacia ella y su hijo, hasta llegar a desencadenar situaciones violentas con uno de los profesores del centro, que agravaron la trayectoria académica filial.

Ya era un etiquetado muy... con mucho peso, creo yo. Y no solo a mi hijo, sino a varios compañeros, que a lo mejor ahora no han terminado todavía la ESO (...) Yo veía que la tutora no me escuchaba, entonces yo a lo mejor daba una opinión y pasaba de tema, por ejemplo. (...) Me decían que mi hijo era muy problemático (pero) nunca he tenido una entrevista con el psicólogo u orientador, o sea, nunca. Siempre me han llamado los jefes de estudio que su hijo no se comporta, que ya no sabemos qué hacer con su hijo. Expulsión, tras expulsión, tras expulsión... y yo les decía ¿pero la expulsión de qué sirve? (...) No me han preguntado si mis niños estaban solos ni nada (...) Y claro, a mí me han visto de madre sobreprotectora que defiende a su hijo y al final no he podido conseguir decir que no es que yo lo defienda a él (...) Y he visto ciertas cosas... no puede ser que un profesor le rete a un chaval de 17 años a irse a dar golpes. (E6, público, medio-alto, Bolivia)

Esta familia, en el momento de llegada, no había podido acceder a un centro concertado de su preferencia, y sufrió varias movilizaciones escolares por eso. La entrevistada afirmó taxativamente que los cambios sufridos por su hijo habían tenido un efecto en su rendimiento, por no ser tratado como un alumno más sino como un menor extranjero con problemas familiares.

En otras ocasiones, las actitudes racistas fueron aún más directas, invitando a que las familias abandonaran los centros, en este caso por parte de una maestra hacia el progenitor. El desagradable episodio no terminó con una denuncia ni con una sanción, sino que la familia prefirió cambiar de centro escolar, aconsejada por su pediatra.

(...) Mi hijo se hacía “pipi” todas las veces allí. La “seño” era muy habladora y mi marido fue una vez allí y se enfadó, y le dijo: ¿y por qué no os vais a vuestro país si no os gusta como os hablo? Así... y claro, inmediatamente fuimos a la directora, y ya pues bajó (el tono) y ya se puso de otra manera. Y ya la pediatra me dijo por qué no lo cambiaba de colegio, pero claro, yo cambiarlo a él y a la niña también... pero al final, con todo lo que pasó dijimos: “¿nos vamos de aquí?” Y ya está. (E20, público, medio, Bolivia)

## **Idioma y Religión**

El hecho de no hablar correctamente el idioma español o no profesar la religión católica funcionaron como elementos penalizadores a la hora de acceder a determinados centros católicos. En cuanto a la barrera idiomática, además de las dificultades propias en la integración y en el conocimiento del proceso general de escolarización, las familias denunciaron impedimentos sufridos por determinados equipos directivos que aludían a una supuesta obligatoriedad de conocer el idioma para poder escolarizarse en ellos. Se observó en familias de origen chino, con unas dificultades en la comunicación más evidentes, sobre todo en el momento de la llegada.

De muy malos modos, nos dijo a mí y a mi hermana que sin saber español no se podía escolarizar allí. (E27, público, medio, China, CAC-3)

Parece que las malas prácticas de este centro en cuestión, situado en el centro de la ciudad, eran conocidas por otras familias. Las familias musulmanas de origen marroquí que habían intentado escolarizar a sus descendientes en él nos contaban con naturalidad que ese centro estaba “cerrado a extranjeros”, no solo por el idioma sino también por la obligatoriedad de profesar la religión católica. En el relato de una de estas familias se aludió a un “conocimiento compartido” por parte de todas las familias extranjeras de la zona.

Por el origen marroquí no podemos ir. En este centro, como es católico, entonces no admiten gente que no sean católicos (...) Siempre dicen que no hay plaza para echarte (risas) Es un centro muy cerrado a extranjeros (...) Yo no lo sabía hasta que no pedí plaza para mi hija, y me dijeron que no había plaza, entonces hablé con mi vecina, que su hija estaba allí, y me dijo que no se puede. Para todos los extranjeros no hay plazas. (E28, público, medio-alto, Marruecos, CAC-3)

Estos impedimentos actuaban por sí mismos como inhibidores de una búsqueda activa de centros concertados, extrapolando lo ocurrido en este colegio concertado elitista al resto de centros de la misma red, por lo que acababan buscando directamente centros públicos. Asumían que todos los centros concertados no permitirían su escolarización por el hecho de ser extranjeros, como apuntan algunas investigaciones respecto a la influencia de estos centros más elitistas en la concentración escolar (Carabaña & Córdoba, 2009; Rogero-García & Andrés-Candelas, 2020).

## **Conclusiones y Discusión**

Los discursos se muestran convergentes a la hora de mostrar unas barreras de acceso institucionales en el acceso a los centros escolares hacia familias migrantes, en ocasiones propiciadas por el sistema escolar en su normativa y otras veces de manera deliberada por parte de determinados centros escolares.

En primer lugar, desde una perspectiva sistémica, se observa una gestión interesada de las vacantes escolares, propiciada por una normativa laxa al respecto, que permite que determinados centros escolares puedan disponer de plazas todo el año, para servir de receptores de alumnado migrante que llega fuera de plazo; mientras que otros centros limitan estas plazas para impedir su escolarización. Los resultados coinciden con investigaciones que ponen el acento en el carácter segregador derivado de esta gestión interesada de plazas (Colectivo IOÉ, 2012; Síndic de Greuges, 2016a). Coincidimos con propuestas que inciden en una política educativa que revise la normativa y flexibilice ratios, incorporando por ejemplo una política de cuotas mínimas y máximas para colectivos específicos (Alegre, 2017) que redundaría en una gestión más equitativa de la “matrícula viva” (Carrasco i Pons et al., 2012).

Los contextos de alta movilidad en que se insertan las familias migrantes, especialmente las más vulnerables (Rhodes & DeLuca, 2014), hacen que únicamente los CAC tengan en cuenta esta particularidad y se especialicen en ella para minimizarla. De esta manera se produce un incremento de la concentración étnica en una doble dirección: por un lado, adaptan y flexibilizan la matrícula para convertirse en centros de referencia; y por el otro, se mantienen a estas familias “alejadas” de otros centros escolares. Esto fomenta que otros centros no se vean obligados a adaptar su formación a un alumnado migrante, que no escolarizarán en gran medida. Por lo tanto, consideramos que esta selección de alumnado, en cierto modo, estaría promoviéndose institucionalmente desde una concepción diferencial y especializada de la educación para el alumnado foráneo, frente el autóctono.

En segundo lugar, desde una perspectiva de centros escolares, los discursos coinciden en señalar las prácticas discriminatorias que enfrentan las familias migrantes a la hora de acceder a determinados centros, en mayor medida concertados situados en barrios acomodados, elitistas, de alta demanda y con una composición escolar homogénea, en contraposición con los CAC concertados especializados en diversidad. Los primeros evitarían la escolarización de un alumnado alejado de la norma para mantener su posición privilegiada en el mercado educativo (Lubienski & Lee, 2016), mediante prácticas como costes extraordinarios, gestión interesada de plazas, servicios extraescolares, o actitudes y prácticas xenófobas. Aunque nos han relatado prácticas discriminatorias también en la red pública de centros, la mayor autonomía en su gestión de la red concertada, hace que se de en mayor medida en centros concertados más elitistas. Los resultados son coincidentes con otros estudios que han mostrado el racismo estructural en la institución escolar (Pattillo, 2015; Voyer, 2019) y en el día a día de la práctica docente (García-Castaño et al., 2012; Ortiz Cobo, 2014; Sánchez Vera, 2017).

Estas prácticas traspasan la igualdad en el derecho a la escolarización y generan en las propias familias migrantes un “imaginario de la exclusión” hacia el conjunto del sistema educativo, lo que lleva a una normalización de las barreras de acceso que se extrapola al conjunto de la red concertada. De esta manera, se generan barreras autopercibidas que limitan la capacidad de elección y que algunos estudios relacionan con la concentración escolar de estas familias (Carabaña & Córdoba, 2009; García-Castaño et al., 2012).

Reflexionamos sobre el hecho de que los centros escolares tienen más herramientas para seleccionar a las familias que las familias a los centros, por lo que apoyamos las demandas de algunas investigaciones acerca de la necesidad de un giro académico y político en los discursos, que vaya de la elección de centro en familias migrantes al “derecho a la elección” (Pattillo, 2015).

Finalmente, consideramos que los resultados obtenidos pueden ser extrapolables a contextos y realidades similares en las que las familias migrantes traten de insertarse en contextos escolares ajenos. Se abren potenciales líneas de investigación sobre las que seguir profundizando, por ejemplo, por qué otros centros escolares con vacantes no presentan cifras tan elevadas; qué papel juegan los factores de atracción en base a la especialización de centros; cuál es la capacidad de las familias en la elección de centro atendiendo a su heterogeneidad; o de qué manera influye la movilidad escolar en el rendimiento y trayectorias del alumnado inmigrado.

## Referencias

- Alegre, M. À. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1157–1178. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400006>

- Alegre, M. À. (2017). Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar? *Qué Funciona En Educación*, 7.  
[http://www.fbfill.cat/sites/default/files/Que\\_funciona\\_07\\_segregacionescolar\\_301017.pdf](http://www.fbfill.cat/sites/default/files/Que_funciona_07_segregacionescolar_301017.pdf)
- Arango, J. (1985). Las «Leyes de las Migraciones» de E. G. Ravenstein, cien años después. *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 32, 7–26.  
[http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_032\\_03.pdf](http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_032_03.pdf)
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325–345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bereményi, B. Á., & Carrasco, S. (2015). Interrupted aspirations: research and policy on Gitano education in a time of recession, in Spain. *Intercultural Education*, 26(2), 153–164.  
<https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1028166>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.
- Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educator*, 29, 11–29.  
<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn29/0211819Xn29p11.pdf>
- Bonal, X., Scandurra, R., & Zancajo, A. (2019). Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban Studies*, 56(15).  
<https://doi.org/10.1177/0042098019863662>
- Brown, E., & Makris, M. V. (2018). A different type of charter school: in prestige charters, a rise in cachet equals a decline in access. *Journal of Education Policy*, 33(1), 85–117.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1341552>
- Carabaña, J., & Córdoba, C. (2009). *La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro*. Sevilla.  
[https://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/ifo13\\_09.pdf](https://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/ifo13_09.pdf)
- Carrasco i Pons, S., Pàmies Rovira, J., Bereményi, Á., & Casalta, V. (2012). Más allá de la «matrícula viva». La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña. *Papers*, 97(2), 311–341. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n2.394>
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55–78. <https://doi.org/->
- Chapman, T. K. (2018). Segregation, desegregation, segregation: Charter school options as a return to separate and unequal schools for urban families. *Peabody Journal of Education*, 93(1), 38–51.  
<https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1403174>
- Cobb, C. D., & Glass, G. V. (1999). Ethnic segregation in Arizona charter schools. *Education Policy Analysis Archives*, 7(1), 1–39. <https://doi.org/10.14507/epaa.v7n1.1999>
- Colectivo IOÉ. (1994). *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*.  
<https://www.colectivoioe.org/uploads/14506ad4d90195fd39ae34d3115735b5d372e61a.pdf>
- Colectivo IOÉ. (2012). *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano. Análisis longitudinal de trayectorias de éxito y fracaso*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography* (Vol. 17). SAGE Publications.
- Fernández Enguita, M. (2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*, 98, 238–261. <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=242739>
- Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(2), 1–28.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41499>

- García-Castaño, F. J., & Rubio-Gómez, M. (2013). «Juntos pero no revueltos»: Procesos de concentración escolar del «alumnado extranjero» en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 68(1), 7–31. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2013.01.001>
- García-Castaño, F. J., Rubio-Gómez, M., Olmos-Alcaraz, A., & López-Fernández, R. (2012). Todos lo sabían... Naturalización de los procesos de agrupación y segregación escolar en un barrio andaluz. En F. J. García Castaño & A. Olmos Alcaraz (Eds.), *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 83–118). Trotta.
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educacion*, 345, 133–155. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/escuela-familia-de-origen-inmigrante-y-participacion/sociologia/23304>
- Gómez-Espino, J. M. (2019). Zonificación escolar, proximidad espacial y segregación socioeconómica. Los casos de Sevilla y Málaga. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (168), 35–54. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.168.35>
- Jabbar, H., & Wilson, T. S. (2018). What is diverse enough? How “intentionally diverse” charter schools recruit and retain students. *Education Policy Analysis Archives*, 26. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3883>
- Jacobs, N. (2013). Understanding School Choice: Location as a Determinant of Charter School Racial, Economic, and Linguistic Segregation. *Education and Urban Society*, 45(4), 459–482. <https://doi.org/10.1177/0013124511413388>
- Joseph, T., Vélez, W., & Antrop-González, R. (2017). The experiences of low-income Latina/o families in an urban voucher, parochial school. *Journal of Latinos and Education*, 16(2). <https://doi.org/10.1080/15348431.2016.1205992>
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Investigación Cualitativa. Ediciones Morata.
- Kye, S. H. (2018). The persistence of white flight in middle-class suburbia. *Social Science Research*, 72, 38–52. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.02.005>
- LaFleur, J. C. (2016). Locating Chicago’s charter schools: A socio-spatial analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 24. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.1745>
- Lubián, C. (2016). La escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera en la ciudad de Granada. Diferencias por nacionalidad y el papel de la red privada-concertada. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 9(2), 212–231. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.2.8416>
- Lubienski, C., & Lee, J. (2016). Competitive Incentives and the Education Market: How Charter Schools Define Themselves in Metropolitan Detroit. *Peabody Journal of Education*, 91(1). <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1119582>
- MacPherson, W. (1999). *The Stephen Lawrence inquiry. Report of an Inquiry*. R <https://www.gov.uk/government/publications/the-stephen-lawrence-inquiry>
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones : crítica de la sociología de la educación crítica*. Ediciones Bellaterra.
- Olmos-Alcaraz, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en andalucía: El otro en nuestras escuelas. *Revista de Educacion*, 353, 469–493. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5b946a1b-2a79-4270-b215-25de21c5424b/re35317-pdf.pdf>
- Ortiz Cobo, M. (2014). Inmigración, escuela y exclusión. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (28), 59–78. <https://doi.org/10.5944/empiria.28.2014.12121>
- Pattillo, M. (2015). Everyday politics of school choice in the black community. *Du Bois Review*, 12(1). <https://doi.org/10.1017/S1742058X15000016>

- Pelz, M. L., & Den Dulk, K. R. (2018). Looking within or reaching out?: The effects of religion on private school enrollments in an era of school choice. *Politics and Religion*, 11(1). <https://doi.org/10.1017/S1755048317000499>
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., & Fernández, J. J. (2009). *Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. FUNCAS. [https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/240906/es05\\_esp.pdf/4ee35b93-db8a-44f9-b9c8-7c129645e328](https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/240906/es05_esp.pdf/4ee35b93-db8a-44f9-b9c8-7c129645e328)
- Portes, A., Aparicio, R., & Haller, W. J. (2016). *Spanish legacies: the coming of age of the second generation*. <https://doi.org/10.1177/0094306118755396ff>
- Ravenstein, E. G. (1885). The laws of migration. *Journal of the Statistical Society of London*, 48(2), 167–235. <https://doi.org/10.2307/2979181>
- Rhodes, A., & DeLuca, S. (2014). Residential Mobility and School Choice Among Poor Families. En A. Lareau & K. Goyette (Eds.), *Choosing Homes, Choosing Schools* (pp. 137–166). Russell Sage Foundation. <https://muse.jhu.edu/book/30872>
- Rodda, M., Hallgarten, J., & Freeman, J. (2013). *Between the cracks. Exploring inyear admissions in schools in England*. Royal Society of Arts (RSA). <https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/reports/education-between-the-cracks-report.pdf>
- Rodríguez Victoriano, J. M., de Madaria Escudero, B., García de Fez, S., Gabaldón-Estevan, D., Requena Mora, M., & Muñoz-Rodríguez, D. (2018). El proyecto “Mapa escolar de Valencia”: Análisis de la zonificación educativa de la ciudad de Valencia. *Arxius*, (39), 129–142. <https://roderic.uv.es/handle/10550/72790>
- Rogero-García, J., & Andrés-Candelas, M. (2020). School choice and post hoc family preference in Spain: Do they match up? *Education Policy Analysis Archives*, 28(3). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4354>
- Sánchez Vera, F. (2017). La segregación étnica y social en el sistema educativo de la Región de Murcia. Análisis del dispositivo sociocultural generador de guetos escolares. *Revista Nuevas Tendencias En Antropología*, (8), 114–145. Recuperado de <http://www.revistadeantropologia.es/Textos/N8/La%20segregacion%20etnica%20y%20social%20en%20el%20sistema%20educativo.pdf>
- Síndic de Greuges. (2016a). *La segregación escolar en Cataluña (I): La gestión del proceso de admisión de alumnado*. [http://sindicdegreugesdecatalunya.org/site/unitFiles/4155/Informe segregacion escolar\\_I\\_gestionproceso%20admission\\_castellano\\_def.pdf](http://sindicdegreugesdecatalunya.org/site/unitFiles/4155/Informe%20segregacion%20escolar_I_gestionproceso%20admission_castellano_def.pdf)
- Síndic de Greuges. (2016b). *La segregación escolar en Cataluña (II): condiciones de escolarización*. Barcelona. Recuperado de [http://defensordelsinfants.org/site/unitFiles/4227/Informe segregacio escolar\\_II\\_condicions\\_escolaritzacio\\_cast\\_ok.pdf](http://defensordelsinfants.org/site/unitFiles/4227/Informe%20segregacio%20escolar_II_condicions_escolaritzacio_cast_ok.pdf)
- Turner, E. O. (2017). Marketing diversity: selling school districts in a racialized marketplace. *Journal of Education Policy*, 33(6), 1–25. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1386327>
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1–23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712207>
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Valles, M. S. (2009). Hacerse investigador social: testimonios del oficio y artesanía intelectual del sociólogo. *Política y Sociedad*, 46(3), 13–36. <https://doi.org/10.5209/POSO.22888>
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy*

- Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Viruela, R. (2010). Movilidad geográfica de los rumanos (Estructura territorial de las migraciones interiores en España). *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (19), 157–181.  
<https://doi.org/10.5944/empiria.19.2010.2018>
- Voyer, A. (2019). ‘If the students don’t come, or if they don’t finish, we don’t get the money.’ Principals, immigration, and the organisational logic of school choice in Sweden. *Ethnography and Education*, 14(4), 448–464. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1445540>
- Wilson, T. S., & Carlsen, R. L. (2016). School marketing as a sorting mechanism: A critical discourse analysis of charter school websites. *Peabody Journal of Education*, 91(1). <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1119564>
- Yoon, E. S., Lubienski, C., & Lee, J. (2018). The geography of school choice in a city with growing inequality: the case of Vancouver. *Journal of Education Policy*, 33(2), 279–298.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1346203>

### Sobre el Autor

#### **Carlos Lubián Graña**

Universidad Pablo de Olavide

[clubgra@upo.es](mailto:clubgra@upo.es)

Profesor en el Departamento de Sociología de la Universidad Pablo de Olavide. Sus líneas de investigación principales se enmarcan en los estudios migratorios y en las desigualdades educativas. En la actualidad estudia los factores que influyen en la segregación escolar y en la elección de centro de las familias migrantes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5581-742X>

### Sobre las Editoras

#### **Ana Lorena Bruel**

Universidade Federal do Paraná

[analorena@ufpr.br](mailto:analorena@ufpr.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7978-5805>

Profesora investigadora en el Núcleo de Políticas Educacionais y Programa de posgrado en Educación de la Universidade Federal do Paraná (Brasil). Profesora visitante en la Université de Bordeaux (Francia) entre 2018 e 2019 - CAPES Processo nº 88881.172843/2018-01.

#### **Isabelle Rigoni**

Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INSHEA, Grhapes)

[isabelle.rigoni@inshea.fr](mailto:isabelle.rigoni@inshea.fr)

Profesora de Sociología en el INSHEA (Francia), investigadora en el Laboratorio Grhapes y especialista de la Comisión Europea.

#### **Maitena Armagnague**

Université de Genève (Unige, FPSE, EduMiJ)

[maitena.armagnague@gmail.com](mailto:maitena.armagnague@gmail.com)

Profesora de Sociología en el INSHEA (Francia) y en la Univerisité de Genève (Suiza), investigadora en el Laboratorio Grhapes, Centre Émile Durkheim y MIGRINTER.

**Número Especial**  
**La Migración Internacional y el Derecho a la Educación:  
Desafíos para Abordar las Desigualdades en las Políticas de los  
Sistemas Educativos**

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 73

24 de mayo 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. 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), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Acerca de Equipo Editorial de EPAAAPE: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.