



**Universidad del Desarrollo**  
Facultad de Gobierno  
Ciencia Política y Políticas Públicas

INFLUENCIA DE LAS MIGRACIONES EN LOS SISTEMAS NACIONALES DE  
EDUCACIÓN: EL CASO DE ALEMANIA, FRANCIA Y ARGENTINA

POR: AMANDA JESÚS SANTANDER ANUCH

Tesis presentada a la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo para optar  
al título profesional de Cientista Político (a) con Mención en Políticas Públicas.

PROFESOR GUÍA:

Sr. ANDRÉS ISAÍAS AEDO HENRÍQUEZ

Junio 2020

SANTIAGO

La presente tesis se la dedico a mi padre, quien siempre ha estado a mi lado con palabras de apoyo, confiando plenamente en que el día de mañana seré una gran profesional.

## **AGRADECIMIENTOS**

A cada una de las personas que estuvieron presentes durante mi proceso de tesis, motivándome a dar lo mejor de mi cada día.

Especialmente a mis papás, por darme la oportunidad de estudiar apoyando cada una de mis decisiones a lo largo de mi vida universitaria, y alentándome a seguir adelante con los proyectos que me propuse en el camino.

A mi pareja, quien me entregó el ánimo y la energía para seguir adelante cuando en más de una ocasión quise darme por vencida.

Al profesor Andrés Aedo, quien sin conocerme aceptó el desafío de guiarme en la presente investigación, resolviendo mis dudas y revisando el documento en reiteradas ocasiones lo cual requirió de gran tiempo y dedicación.

Por último, a la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo, por educarme, atenderme y ayudarme en cada una de mis etapas universitarias, abarcando tanto el ámbito profesional como el personal.

## **Tabla de contenido**

Problematización.....	3
Migraciones y su Impacto en los Países de Destino.....	3
Migraciones en Latinoamérica .....	6
Migraciones en Chile.....	11
Antecedentes Migratorios en el Ámbito Educativo .....	12
Marco Normativo Chileno en Migración y Educación.....	16
Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022.....	18
Capítulo I: Marco Metodológico.....	20
1.1 Problema de Investigación .....	20
1.2 Preguntas de Investigación .....	20
1.3 Hipótesis .....	21
1.4 Objetivo General y Específico.....	21
1.4.1 Objetivo General.....	21
1.4.2 Objetivos Específicos .....	22
1.5 Fundamentación .....	22
1.6 Diseño Metodológico .....	24
Capítulo II: Marco Teórico .....	26
2.1 Educación .....	26
2.2 Sistema Nacional de Educación .....	32
2.3 Currículum o Currículo Escolar .....	37

2.4 Cultura .....	43
2.5 Alteridad Cultural .....	46
2.6 Operacionalización de Conceptos .....	48
2.6.1 Sistema Nacional de Educación (SNE) .....	48
2.6.2 Currículum o Currículo Escolar.....	50
2.6.3 Cultura -Alteridad cultural.....	51
Capítulo III: Migración Turca en Alemania.....	52
Introducción.....	52
3.1 Historia de la Migración Turca hacia Alemania.....	54
3.2 Administración Política Administrativa Alemana.....	56
3.3 Dependencia Educacional .....	57
3.4 Currículo Escolar o Plan de Estudio.....	58
3.5 Sistema Educacional Alemán .....	60
3.6 Desventajas de la Población Turca en el Sistema Alemán.....	67
3.7 Alteridad Cultural.....	71
3.7.1 Ritos y Tradiciones .....	71
3.7.2 Creencias o Religión.....	73
3.7.3 Lengua o Idioma .....	74
3.7.4 Identidad .....	74
3.8 Políticas Implementadas .....	75
3.9 Cobertura Escolar, Escolaridad Promedio y Otros Indicadores .....	76
Conclusión.....	79

Capítulo IV: Migración Argentina en Francia .....	82
Introducción.....	82
4.1 Historia de la Migración Argentina en Francia .....	85
4.2 Administración Político Administrativa Francesa.....	87
4.3 Dependencia Educativa .....	90
4.4 Currículo Escolar o Plan de Estudio.....	92
4.5 Sistema Educativo Francés .....	93
4.6 Brechas y Dificultades Presentes en la Actualidad .....	102
4.7 Políticas implementadas .....	107
4.8 La Alteridad Cultural Argentina.....	110
4.8.1 Creencias o Religión.....	110
4.8.2 Lengua o Idioma .....	112
4.9 Cobertura y Años de Escolaridad .....	112
Conclusión.....	114
Capítulo V: Migración Boliviana en Argentina .....	118
Introducción.....	118
5.1 La Historia de la Migración Boliviana en Argentina .....	120
5.2 Administración Política Administrativa Argentina.....	122
5.3 Dependencia Educativa .....	123
5.4 Sistema Educativo Argentino .....	124
5.5 Currículo Escolar o Plan de Estudio.....	129

5.6 Brechas Presentes en la Actualidad .....	135
5.7 Políticas Implementadas .....	137
5.8 Desempeño Efectivo de la Población .....	139
5.8.1 Rendimiento Académico .....	139
5.8.2 Experiencia Escolar .....	141
5.9 Alteridad Cultural Boliviana .....	143
5.9.1 Ritos y Costumbres .....	144
5.9.2 Creencias o Religión.....	145
5.9.3 Lengua o Idioma .....	145
5.9.4 Identidad .....	145
5.10 Cobertura y Años de Escolaridad .....	148
Conclusión.....	149
Conclusión del Estudio .....	152
Hallazgos .....	152
Investigaciones futuras: ¿Qué debiese pasar con el SNE chileno? .....	156
Limitaciones de la investigación .....	158
Bibliografía .....	159

## **Índice de Tabla**

Tabla 1. Variables Incidentes en el Currículo .....	40
Tabla 2. Operacionalización del Concepto Sistema Nacional de Educación.....	49
Tabla 3. Operacionalización del Concepto Currículo .....	50
Tabla 4. Operacionalización del Concepto Cultura (Alteridad).....	51
Tabla 5. Tasa de Estudiantes Alemanes y Extranjeros en la Escuela Secundaria.....	68
Tabla 6. Niveles y Ciclos del Sistema Educativo Francés. ....	94

## **Introducción**

En un mundo globalizado tenemos conocimiento de que las migraciones no son tan solo un fenómeno en sí mismo, sino que estas acarrearán consecuencias tanto en el país de procedencia como en el país de destino. Las dimensiones del flujo migratorio y las características culturales de la población migrante son fundamentales si se pretende determinar el impacto social, político, económico e institucional que generan.

Esta investigación se enfocará en describir las variables que componen el Sistema Nacional de Educación y las cualidades de la población extranjera en aquellos países que han experimentado un vertiginoso flujo migratorio a mediados del siglo XX. Pudiendo observar los factores que inciden en la adaptación de los sistemas educacionales y/o en la formulación de políticas públicas centradas en el sujeto migrante.

En un comienzo, se darán a entender las motivaciones que sustentan la investigación por lo que se expondrá acerca del impacto de las migraciones en los países de destino, las principales dinámicas migratorias en Latinoamérica, un breve recorrido por la historia migratoria de Chile y el marco regulatorio presente en la actualidad tanto en el ámbito normativo como en el educativo.

En el primer capítulo se presentará el marco metodológico del estudio, el cual contempla aspectos como la problemática de la investigación, su fundamentación, las preguntas a las que se busca dar respuesta, la hipótesis, el objetivo principal y los específicos, entre otros aspectos relevantes.

En el segundo capítulo, se realizará la revisión de la literatura de los principales conceptos que se desarrollaran posteriormente para el caso de cada país, permitiendo la comprensión de las temáticas a tratar a lo largo del estudio y la operacionalización de los mismos conceptos, por lo que este capítulo conforma el marco teórico de la investigación.

En los siguientes tres capítulos, se tratarán los contenidos desarrollados en el marco teórico describiendo las particularidades específicas de los países seleccionados, pudiendo observar los elementos que inciden en la adaptación del Sistema Nacional de Educación (SNE) y/o en la incorporación de políticas educativas centradas en la población extranjera.

Por último, se esbozarán las conclusiones generales del estudio abordando la hipótesis de la investigación, los principales hallazgos realizados, un posible escenario para el caso chileno respecto a lo que depara para su Sistema Nacional de Educación y las principales limitaciones que se observaron durante el proceso de investigación.

## **Problematización**

### **Migraciones y su Impacto en los Países de Destino**

La movilidad humana y el traslado de grupos de personas entre diversos territorios, desde un Estado a otro, o dentro del mismo, es un fenómeno conocido como migración (OIM, 2019). De acuerdo a Galaz, Poblete, & Frías (2017) dicho fenómeno ha persistido en la historia de la humanidad, acentuándose desde la Edad Media hasta la actualidad.

Son diversas las discusiones acerca del impacto que tienen los grandes movimientos migratorios en los países de acogida. Un aspecto en particular, es el eventual impacto negativo que estas grandes poblaciones ejercen sobre los sistemas que proporcionan servicios básicos en dichos países. Por este motivo se han realizado seguimientos y estudios acerca de estas poblaciones que es de interés revisar para comprender este fenómeno de forma integral. (Liberona & Mansilla, 2017; Galaz, Poblete, & Frías, 2017)

Si bien son múltiples los factores que dan origen a los desplazamientos de población humana independientemente de su composición interna, tamaño o causas; hay claridad en la existencia de una variable que trasciende: a mayor inestabilidad aumenta la movilidad poblacional hacia países que aseguran o prometen mejores posibilidades y seguridad (Galaz, Poblete, & Frías, 2017).

Incluso es posible establecer patrones migratorios vigentes desde el siglo XIX, Ravenstein (1885) establece ciertas leyes respecto al fenómeno. En sus estudios recalca la feminización de la migración, es decir, que son más mujeres que hombres aquellos

sujetos que componen los flujos migratorios. Dichas mujeres no solo se dirigen a las áreas de servicio, sino también a zonas de producción y manufactura industrial, desestimando los estereotipos que encasillan a las mujeres migrantes en el empleo doméstico.

Son los centros industriales y comerciales los principales encargados de la absorción de las corrientes migratorias, lo que a su vez establece cierta direccionalidad de los flujos. Este proceso de absorción se da en la medida en la que los habitantes rurales, vecinos a las ciudades que experimentan un rápido o gran crecimiento se trasladan a estas, dejando a disposición sus antiguos puestos (zonas rurales), los cuales son ocupados por migrantes provenientes de zonas más lejanas (Ravenstein, 1885). Del mismo modo, el autor destaca que los sujetos nativos de las ciudades son menos propensos a migrar en comparación a los sujetos pertenecientes a zonas rurales (Ravenstein, 1885).

Como se ha mencionado, la migración es un fenómeno global, que circunscribe diversos movimientos poblacionales de un territorio a otro; pudiendo producirse al interior de un Estado, “migración interna”, o implicando el cruce de las fronteras administrativas de un Estado a otro (o varias), conocido como “migración internacional” (MINSAL, 2017; INE, 2018).

Por ende, siguiendo a la Organización Internacional para las Migraciones (2019) se entiende por “migrante” a toda persona que ha tomado la decisión de migrar en forma libre, por razones de conveniencia personal y/o familiares, como lo son las condiciones sociales y materiales, en ausencia de factores que obliguen a dichas personas a desplazarse.

La migración internacional contemporánea, se caracteriza por su aspecto global. Es decir, la migración ha alcanzado flujos poblacionales impensables hasta hace un par de décadas, fruto de los numerosos avances científicos y tecnológicos, los cuales han disminuido los costos de información y traslado (Imilan, Garcés, & Margarit, 2014; MINEDUC, 2018). Siendo esencial para su entendimiento la perspectiva transnacional, la cual postula que los migrantes generan y a su vez sostienen relaciones sociales que vinculan a la sociedad de origen con la de acogida (Imilan, Garcés, & Margarit, 2014).

Si bien, es de amplio conocimiento que los inmigrantes siempre han buscado mantener algún nivel de comunicación con sus familiares o personas cercanas que se encuentran en su país de origen, la gran diferencia de la actual migración se encuentra en el “(...) *nivel de intensidad, frecuencia y simultaneidad que alcanzan estos vínculos, algo que resultaba impensable antes de la revolución tecnológica*” (Imilan, Garcés, & Margarit, 2014, p. 55).

El aumento de la población inmigrante, ha supuesto una serie de nuevos desafíos para los países de destino en materia de provisión de bienes y servicios básicos tales como salud, educación y vivienda, garantizando el cumplimiento y el respeto hacia los derechos humanos (Galaz, Poblete, & Frías, 2017; MINSAL, 2017).

Las migraciones han demostrado gran importancia en cuanto a las instituciones, llegándose a consolidar como un canal de transmisión entre las instituciones y los resultados económicos (Bertocchi & Strozzi, 2008). En el estudio de Bertocchi & Strozzi (2008), se identifican dos juegos de instituciones, uno que se centra en las instituciones

políticas, los derechos políticos otorgados tanto desde la perspectiva del inmigrante como de los nativos, y otro que se enfoca en las instituciones estrictamente migratorias.

Las instituciones políticas de los países, contribuyen en el nivel de atracción para los migrantes, dado el nivel de costos y beneficios asociados a una democracia (Bertocchi & Strozzi, 2008). En un ambiente democrático, las condiciones por sí mismas pueden generar un ambiente favorable a los migrantes, relacionándose con un mayor grado de igualdad, en especial en los casos de los Estado de Bienestar (Bertocchi & Strozzi, 2008).

### **Migraciones en Latinoamérica**

En cuanto a la región que comprende a Latinoamérica y el Caribe, a partir del año 2000 se hace evidente el aumento de la inmigración intra-regional, la tasa de crecimiento anual de inmigrantes intra-regionales era de un 3,5%, mientras la tasa de crecimiento de inmigrantes de ultramar era de un 1,23% (CEPAL, 2018).

Al mismo tiempo, se aprecia a mediados de la década del 2000 una disminución en los flujos de emigración hacia destinos extra-regionales, como lo es a Estados Unidos por parte de los mexicanos y a España por parte de la población sudamericana (CEPAL, 2018). Cabe mencionar, que la emigración neta hacia países extra-regionales sigue siendo mayor a la inmigración de la región (CEPAL, 2018).

Del mismo modo, es posible notar cambios en cuanto a los países emisores y receptores de migrantes. En términos netos Argentina, Venezuela (antes de la crisis), México y Brasil

han sido los países con mayor cantidad de población inmigrante en la región, y por ende receptores (CEPAL, 2018).

Sin embargo, de acuerdo a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018) el escenario de la región se ha complejizado dado:

*“(...) el rápido incremento de la emigración de venezolanos, en especial hacia los Estados Unidos, México, España y otros países, el crecimiento de la inmigración hacia Chile (en especial haitiana, venezolana y colombiana en un país que no ha sido de los receptores tradicionales), el surgimiento del Brasil como nuevo destino para la emigración haitiana (...)”.*

CEPAL, 2018, p. 17

Es posible asociar el aumento de la migración a nivel regional a diversos factores, pudiendo establecerse una clara relación entre la estabilidad económica proyectada de ciertos países, además de las condiciones en la recepción de inmigrantes de los países vecinos, dado que históricamente los mayores flujos migratorios provienen de países colindantes (CEPAL, 2018).

Las migraciones traen consigo consecuencias múltiples, las cuales repercuten tanto en los países en los países de origen y destino. En cuanto al perfil demográfico, la migración se puede enfocar desde una dinámica de complementariedad entre los países de origen y de destino, esto dado a que se produce un cambio en la estructura poblacional en cuanto a edad y sexo (CONAPO, 2012; CEPAL, 2018).

Por lo general, los países que dan origen a los movimientos migratorios están experimentado un momento en que el grueso de su población es joven, y por ende se encuentra en edad laboral (activa), y reproductiva (CONAPO, 2012; Riveros, 2013). Por lo que al producirse el fenómeno migratorio parte de lo que se ha denominado bono demográfico es traspasado al país de destino, reduciendo la presión sobre la economía y el mercado del trabajo en el país de origen (CEPAL, 2018).

Por el contrario, los países de destino enfrentan una situación demográfica completamente diferente la cual se caracteriza principalmente por el envejecimiento de su población, y por un marcado proceso de individualización y debilitamiento de los vínculos familiares (CEPAL, 2018). Por lo tanto, el bono demográfico ayuda en la disminución del déficit de población laboralmente activa (CEPAL, 2018).

Otro eje fundamental para comprender las migraciones, es el impacto en el mercado del trabajo. Un argumento sostiene que la migración incrementa los niveles de desempleo de los países de destino, debido en gran parte al aumento en la fuerza del trabajo, lo cual incrementa la competencia por los puestos, reduciendo los sueldos y desplazando a los trabajadores nativos (CONAPO, 2012; Galaz, Poblete, & Frías, 2017).

Sin embargo, la evidencia empírica señala que los inmigrantes aumentan la fuerza laboral de un país, pero dicha población ocupa posiciones de trabajo cuya remuneración y calificación son mayoritariamente bajas, siendo puestos que la fuerza laboral local no solicita para sí (CONAPO, 2012).

Otro aspecto importante según Riveros (2013) son las condiciones socioeconómicas y educacionales del sujeto migrante ya que estas repercuten en aspectos tales como las condiciones de emigración, las facilidades o dificultades al ingreso del país de destino, las oportunidades de inserción en la sociedad de acogida, entre otras.

Las diferencias en los mercados laborales quedan de manifiesto entre los países de origen y los de destino, ya que en los primeros las carencias estimulan la emigración, en cambio los segundos generan expectativas respecto a oportunidades laborales (Riveros, 2013).

Incluso el autor afirma:

*(...) los mercados laborales internacionales son segmentados y esto produce que exista una perceptible movilidad laboral y escasas restricciones para quienes tienen una alta formación o recursos financieros, mientras las diversas dificultades y limitaciones surgen para los trabajadores de escasos recursos y bajas calificaciones profesionales”.*

Riveros, 2013, p. 20

Tal como se ha mencionado, los migrantes contribuyen a elevar la producción del país receptor, ya que incrementa la fuerza de trabajo (CONAPO, 2012). Pero a su vez, estos países se benefician de personas altamente capacitadas, a este fenómeno se le suele llamar fuga de cerebros, ya que implica una pérdida de personas con educación superior o gran expertiz al momento de emigrar (Riveros, 2013).

Lo anterior, conlleva a los países de origen a verse perjudicados tras la pérdida de parte de su personal calificado en áreas en las que ellos mismos padecen carencias (Riveros, 2013). Se ha estudiado la existencia de factores que atenúan el impacto negativo descrito previamente, estos principios compensatorios comprenden transferencias de tecnología y conocimiento, aumento de matrículas en educación superior en los países de origen y las remesas (Riveros, 2013).

Una de las principales contribuciones de la migración internacional a los países de origen son las remesas, incluso alcanzando magnitudes de gran importancia para algunas economías (CONAPO, 2012). Los principales receptores de remesas en el año 2018 fueron India, seguido por China, y luego México (Banco Mundial, 2019). En el caso de este último, las remesas superan los ingresos del turismo y de la inversión directa extranjera, e incluso se constituyen como la segunda fuente de divisas del país (CONAPO, 2012).

De acuerdo al Banco Mundial (2019), en el año 2018 los países de ingreso bajo y medio obtuvieron un nivel de remesas del cual no se tenía precedentes en la historia, aumentando en un 9,6% en el transcurso de un año. E incluso, anticipan que durante el año en curso las remesas hacia estos países se transformarán en la fuente principal de financiamiento extranjero.

## **Migraciones en Chile**

De acuerdo a Cabieses (2012), Chile se ha destacado a lo largo de su historia por ser un país de emisión de migrantes más que por ser un país de recepción. Los principales flujos migratorios hacia Chile tuvieron sus orígenes en Europa, el mundo Árabe y Asia Oriental hasta mediados de los 80`s. Durante las últimas dos décadas países asiáticos y sudamericanos acentuaron su presencia en el país. Pero, en la actualidad Chile está vivenciando un nuevo patrón migratorio, el cual se destaca por la procedencia latina de los inmigrantes en edad laboral, los cuales aspiran a mejores oportunidades de trabajo (Cabieses, Tunstall et al, 2012).

En Chile, tras la recuperación de la democracia y el crecimiento económico (implicando mejoras en la calidad de vida), el flujo migratorio comenzó a incrementarse en forma sostenida, convirtiéndose en uno de los principales destinos migratorios de la región (Mora Olate, 2018).

En el año 2002, la cantidad de inmigrantes internacionales en el país se estimaba en 187.008, correspondiente a un 1,3% de la población total, y en el Censo realizado el año 2017, el número de migrantes internacionales aumentó a 764.465, correspondiente a un 4,4% de la población total (INE, 2018).

De acuerdo al informe “Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile al 31 de diciembre 2018” elaborado en conjunto por el Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería y Migración (2019), se estima que el número de personas

extrajeras residiendo en Chile llegó a 1.251.255 al 31 de Diciembre del 2018. De las cuales 605.097 son mujeres y 646.128 son hombres, además cerca del 60% de dicha población se encuentra en el rango etario de 20 a 30 años (INE & DEM, 2019). Dichas cifras reflejan como el país en los últimos 30 años ha pasado de ser un estado emisor de migrantes a uno receptor (MINEDUC, 2018).

De acuerdo a los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadísticas (2018) la población migrante tiende a concentrarse en ciertas regiones y comunas del país. Lo cual ha supuesto un nuevo desafío para las administraciones regionales y/o municipales, las cuales frecuentemente dependen del Fondo Común Municipal para poder atender a migrantes, ya que cuentan con recursos limitados (INE, 2018; La Tercera, 2019).

En Chile, la población migrante internacional se concentra principalmente en cuatro regiones, la Región Metropolitana (63,5%), Antofagasta (8,4%), Tarapacá (5,9%) y Valparaíso (5,4%) (INE, 2018). Sin embargo, si se visualiza el porcentaje de población migrante respecto al total de la población que reside en cada región, es posible observar que en las regiones de Tarapacá y Antofagasta el número de migrantes supera el 10% (INE, 2018).

### **Antecedentes Migratorios en el Ámbito Educativo**

A la par con el gran incremento de migrantes internacionales en Chile, ha aumentado la proporción de niños, niñas y adolescentes migrantes en los establecimientos educacionales (Poblete & Galaz, 2016). La diversidad cultural en el aula de clases se ha vuelto una

imagen cada vez más habitual, constituyendo una oportunidad para generar ambientes educativos distintos, promoviendo la inclusión, y a su vez enriqueciendo la experiencia educativa (Poblete & Galaz, 2016).

La presencia de niños y niñas inmigrantes indudablemente tensiona diversos aspectos en el funcionamiento de los establecimientos de educación. Esto se puede ver reflejado en el clima de convivencia escolar entre los alumnos y los profesores, los métodos de enseñanza pedagógicos, las técnicas de evaluación, entre otras (Poblete & Galaz, 2016).

Para el año 2016, la matrícula de estudiantes de origen extranjero llegó a 60.844 lo cual corresponde a un 1,7% de la matrícula escolar total a nivel nacional y representa un alza de un 99,6% respecto de sí misma entre el año 2015 y 2016. Además, la data indica que la mayor parte de esta población reside en la Región Metropolitana, Antofagasta y Tarapacá (82%) (MINEDUC, 2018).

También, de acuerdo a las cifras de entregadas por el Sistema de Información General de Migrantes (SIGE) se observa que los establecimientos educacionales municipales concentran la mayor proporción de estudiantes extranjeros con un 57,5%, seguidos por los particulares subvencionados con un 33,1%, en tanto los particulares pagados representan un 7,9%, y los Centros de Administración Delegada (CAD) alcanzan un 3,5% (MINEDUC, 2018).

Sin embargo, las cifras anteriores pueden haberse visto influenciadas por la implementación del “Programa Escuela Somos Todos” (del año 2014) el cual permitió la

regularización de la situación migratoria de miles de alumnos tras la entrega de un RUN definitivo. El Sistema de Información General de Migrantes (SIGE) procesa la información solo de aquellos alumnos inmigrantes que cuentan con RUN definitivo, por lo que el drástico aumento en las matrículas entre los años 2015 y 2016 pueden deberse a la incorporación de los alumnos que previamente no eran contabilizados (Joiko & Vásquez, 2016).

Es posible observar que serie de elementos inciden en la elección y el acceso de los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, dándose dinámicas de inclusión o exclusión (Stefoni et al, 2010); siguiendo el estudio se distinguen principalmente dos variables: lo estrictamente referido a las normas formales, y las prácticas informales de los diferentes actores educativos (Stefoni et al, 2010).

En cuanto a los aspectos meramente formales, se aprecia que en Chile no existe una normativa que haga referencia explícitamente al derecho a la educación de los menores inmigrantes, siendo necesario examinar la legislación nacional y la suscrita por el país para amparar adecuadamente sus derechos (Stefoni et al, 2010). En términos generales, el sistema garantiza el acceso en igualdad de condiciones a personas chilenas y migrantes ya que la Constitución del país asegura el derecho a la igualdad y no discriminación (Stefoni et al, 2010).

Empero, las autoras Stefoni et al (2010) afirman que existe una necesidad de avanzar en la construcción de una política migratoria enfocada en los derechos, incorporando una

regulación específica respecto a la discriminación que sufre este conglomerado dado las limitaciones que presenta el recurso de protección constitucional.

Respecto a las prácticas informales de los diferentes actores inmersos en el sistema educativo, es posible observar que los niños, niñas y adolescentes (NNA), y las mujeres inmigrantes se encuentran en una situación en la que experimentan una mayor vulnerabilidad. Lo cual es particularmente alarmante para el caso del primer grupo, ya que los efectos pueden repercutir en el desarrollo de sus potencialidades, e incluso producir alteraciones psicológicas y traumáticas (Stefoni et al, 2010).

*“Nos referimos a problemáticas relacionadas con procesos discriminatorios, con situaciones de maltrato físico y psicológico escolar y con entornos sociales poco favorables a procesos de integración de los migrantes”.*

Stefoni et al, p. 66

Un hallazgo importante en el estudio de Stefoni et al (2010) es la brecha existente en desmedro de los estudiantes inmigrantes de grupos socioeconómicos bajos y medios bajos. Por lo que en términos de acceso al sistema escolar se conjugarían los factores socio económicos y la condición racial o étnica (MINEDUC, 2018).

Además, las autoras Joiko & Vásquez (2016) indican que la elección de una escuela supone un proceso en el cual las familias migrantes deben descifrar el espacio social en el que se encuentran, e igualmente los bienes culturales, sociales y económicos de los cuales disponen ya que estos dejan de tener el valor que tenían en su país de origen.

## **Marco Normativo Chileno en Migración y Educación**

En relación al enfoque del Estado chileno respecto de la migración, la ley vigente corresponde al decreto de ley N° 1.094 de 1975, conocido comúnmente como “Ley de Extranjería y Migración” en la cual se tratan aspectos administrativos del tránsito de personas y su documentación, caracterizándose también por el objetivo de evitar la entrada de elementos peligrosos o terroristas que pudiesen amenazar la estabilidad nacional, dejando a un lado las materias en derechos humanos (Martínez, 2018; Joiko & Vásquez, 2016).

En la misma línea, el año 1984 por medio del decreto supremo N° 597 se dictó el “Reglamento de Extranjería” basada en el férreo control de las fronteras por parte del Estado, la discrecionalidad en la entrada de migrantes y la percepción general de la migración como una amenaza a la seguridad nacional (Martínez, 2018; Mora Olate, 2018).

A pesar de lo anterior, Chile ha suscrito a diversas convenciones internacionales que certifican los derechos de los niños y migrantes. En 1990, Chile ratificó la “Convención Internacional sobre los Derechos del Niño”, la cual establece el derecho a la educación de los niños y niñas, a la vez que se inculca el respeto a sus padres, a su propia identidad cultural, de los valores de su país, pero también de civilizaciones distintas (Martínez, 2018).

En 1996, se establecen algunas modificaciones a la “Ley de Extranjería” en materia de asilo político y refugiados, con lo cual se logra evitar la expulsión de aquellas personas

que se encuentran bajo dicha denominación, reconociendo el derecho de no ser expulsado. También, se despenaliza el ingreso irregular o ilegal para aquellas personas que solicitan alguno de los estados anteriores (Martínez, 2018).

En 2003, el Estado de Chile ratificó la “Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y sus Familiares”, en la cual se estipula que los hijos de los trabajadores migrantes en el país gozarán del mismo derecho fundamental de acceso a la educación en igualdad de trato y condiciones que los nacionales (Martínez, 2018).

De acuerdo a Castillo (2016), la Ley General de Educación del año 2009 (LGE) y Ley de Inclusión 20.845 del Ministerio de Educación están en sintonía con los principios de tolerancia y respeto a la diversidad.

*“(…) El sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión”.*

Congreso Nacional de Chile, 2015, p. 2

A pesar de ello, se espera que los artículos de esta legislación sean más precisos a fin de garantizar el acceso de todos los niños, niñas y adolescentes que se encuentren en edad

escolar, independientemente de la situación migratoria de estos y de sus padres (Castillo, 2016). A su vez, el Estado debiese comprometerse con la incorporación de políticas que fomenten la inclusión de los estudiantes migrantes (Castillo, 2016).

### **Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022**

El Ministerio de Educación ha recopilado diversos antecedentes para dar comienzo a una política pública que pretende subsanar las distintas dificultades que presenta el sistema educativo chileno para los estudiantes extranjeros, denominándola Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 (MINEDUC, 2018).

Los objetivos de esta política se enmarcan en mejoras progresivas y sustantivas en tres áreas: articulación institucional e intersectorial, fortalecimiento de la gestión educativa y vinculación territorial para el cumplimiento de objetivos (MINEDUC, 2018). Empero, en la definición de los objetivos no se manifiestan propuestas específicas, sino que se presentan declaraciones amplias, tales como mejorar mecanismos de coordinación, levantar mecanismos, entregar herramientas, entre otras (MINEDUC, 2018).

Tan solo en algunas de estas áreas se pueden encontrar propuestas precisas en pos de generar mejores condiciones para los alumnos migrantes. En cuanto a la articulación institucional e intersectorial, se encuentra la implementación del Programa de Reasentamiento Sirio, la gestión para la formación y certificación de facilitadores lingüísticos, y la implementación de un convenio con la Organización Internacional para las migraciones (OIM) (MINEDUC, 2018).

En relación al fortalecimiento de la gestión educativa, se ha propuesto la entrega de orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros y la implementación de un proyecto piloto “Biblioteca Migrante: Conversaciones Literarias”; y en razón a la vinculación territorial se contemplan entrevistas y talleres cuya finalidad es la de recabar información clave de diversos actores relacionados con la educación, e identificar buenas prácticas pedagógicas que permitan la multiculturalidad (MINEDUC, 2018).

Sin embargo, por el momento no es posible distinguir las políticas que han sido implementadas de forma efectiva ya que el plan de acción propuesto solo contempla hasta finales del 2018, sin encontrarse información disponible respecto de los avances.

## **Capítulo I: Marco Metodológico**

### **1.1 Problema de Investigación**

El creciente flujo de población extranjera en Chile ha significado un aumento por la demanda de bienes y servicios básicos, de la mano con la protección de los derechos humanos. Uno de los principales desafíos se observa en el ámbito educativo, en el cual se han comenzado a instaurar modificaciones desde un enfoque normativo y administrativo, pero sin el apoyo de políticas a la base del Sistema Nacional de Educación que apoyen la inclusión y la permanencia del alumnado extranjero en el tiempo.

Dado esto, es necesario dar cuenta cómo otros países han desarrollado sus procesos de adaptación de los sistemas nacionales de educación ante la rápida y masiva presencia de apoderados y estudiantes migrantes, con diversos grados de alteridad cultural, que se integran a las comunidades educativas.

Estos procesos de adaptación pueden estar presentes desde las políticas de no discriminación en la convivencia escolar hasta la forma general del Sistema Nacional de Educación pasando por la forma de generar y socializar el currículum.

### **1.2 Preguntas de Investigación**

¿Qué medidas han tomado países con tasas de migración similares a Chile para apoyarlos en su proceso de integración educacional?

¿Los sistemas educacionales con altas tasas de inmigración han realizado reformas específicas por la presencia de alumnos de otras culturas?

¿Cuáles son las reformas institucionales de composición del sistema educacional en países con alta tasa de inmigración?

¿Cuáles han sido las reformas curriculares realizadas en países con altas tasas de inmigrantes?

### **1.3 Hipótesis**

La presencia de inmigrantes implica una serie de desafíos para el Sistema Nacional de Educación (SNE) de los distintos países receptores de población. Por lo cual, se deben adoptar una serie de políticas educativas centradas en la integración de los niños inmigrantes en el sistema.

Sin embargo, las reformas institucionales estarán fuertemente influenciadas por las características nacionales de cada país y la alteridad que presenten frente a otros grupos.

### **1.4 Objetivo General y Específico**

#### **1.4.1 Objetivo General**

Caracterizar las reformas educacionales orientadas a la inclusión social y/o académica de los alumnos extranjeros en países que han enfrentado vigorosos flujos de inmigración.

### **1.4.2 Objetivos Específicos**

- 1) Describir las adaptaciones del Sistema Nacional de Educación (SNE) en países que han recibido rápidos y masivos flujos migratorios, y cuya población de estudiantes inmigrantes presenta similitudes lingüísticas y/o culturales respecto a los estudiantes locales.
- 2) Describir las adaptaciones del Sistema Nacional de Educación (SNE) en países que han recibido flujos migratorios, y cuya población de estudiantes inmigrantes presenta una brecha lingüística y/o cultural respecto a los estudiantes locales.
- 3) Comparar las modificaciones en los sistemas educacionales entre los países seleccionados y Chile, considerando sus aspectos administrativos y prácticos respecto a la integración del alumnado extranjero.

### **1.5 Fundamentación**

En Chile, la población inmigrante ha aumentado ampliamente en los últimos cinco años. Lo cual ha supuesto una serie de desafíos en términos de regularización de la población extranjera, y de la provisión de bienes y servicios fundamentales por parte de organismos del Estado. Esto ha implicado la formulación y la modificación de diversas políticas públicas, programas de gobierno, proyectos sociales, entre otros.

Es importante reconocer que la composición de nuestra sociedad está cambiando, el asentamiento de inmigrantes conjunto a sus familias, o de inmigrantes en edad laboral

coincide en gran parte con la fertilidad y las tasas de natalidad, y por ende conllevan a un aumento en cuanto a la proporción de niños extranjeros o nacidos de padres inmigrantes. Surgiendo la necesidad de adoptar herramientas que permitan la adecuada incorporación de este nuevo grupo de estudiantes en el sistema educacional del país.

Para esto, resulta esencial conocer la experiencia internacional acerca de las políticas nacionales de educación orientadas al sujeto migrante, lo cual permite ampliar las perspectivas y el mismo análisis de acuerdo a los tipos de políticas existentes, sus enfoques respecto a la diversidad, la cultura, el currículo, entre otros.

Desde la Ciencia Política, el presente estudio permite observar y analizar las modificaciones que surgen como solución al fenómeno migratorio en el ámbito educacional desde la teoría institucional, es decir, desde el propio sistema.

De este modo los hallazgos de la investigación pueden ser de utilidad en la formulación de futuras políticas públicas educativas centradas en el sujeto migrante, a la vez que se consideran aspectos que hayan facilitado o dificultado la integración de este grupo en otros países.

## **1.6 Diseño Metodológico**

En el presente estudio se busca indagar en las reformas adoptadas por los sistemas nacionales de educación y/o las políticas públicas en materia educativa que han surgido en diversos países tras la llegada de un gran grupo de inmigrantes, permitiendo observar las diferencias entre los países debido a un contexto determinado, como lo es la influencia de características sociales, culturales e históricas de cada país, siendo una investigación de carácter cualitativo.

La muestra ha sido escogida de forma intencionada o dirigida a modo de desarrollar en profundidad un estudio de casos en base a tres países específicamente: Alemania, Francia y Argentina; dado que se busca indagar minuciosamente en los cambios experimentados por los sistemas educacionales producto de altas tasas de inmigración, siendo necesario seleccionar países que hayan experimentado un proceso de inmigración masiva en el transcurso de su historia.

Además, con la finalidad de encontrar data respecto a las políticas implementadas se ha limitado el espectro temporal en que se produce el fenómeno migratorio a mediados del siglo XX.

Las modificaciones al interior del Sistema Nacional de Educación de cada país, al igual que las políticas educativas implementadas en función de la población migrante deberán ser estudiadas por sí mismas como un caso independiente de los demás en su debido

contexto y horizonte temporal, por lo que el diseño de la investigación es no experimental de tipo transversal o transeccional.

La unidad de análisis corresponde al Sistema Nacional de Educación (SNE) de cada país, empleando ciertas variables y conceptos a modo de detallar el sistema en específico, incorporando las modificaciones pertinentes a cada caso (el fenómeno), describiendo el proceso desde un ángulo centrado en el sujeto migrante. Por ello, el alcance del estudio es descriptivo.

## **Capítulo II: Marco Teórico**

### **2.1 Educación**

De acuerdo a León (2007), la educación se puede simplificar como un “proceso humano y cultural complejo”. Siendo indispensable indagar en el estado naturaleza del hombre (sus condiciones) y el rol de que ejerce la cultura, a fin de concebir una definición precisa que a su vez represente el propósito que la educación trae consigo (León, 2007).

Si bien, los seres humanos comparten una serie de características biológicas, químicas e incluso psicológicas con otros animales (León, 2007). A su vez, es posible destacar dos diferencias fundamentales, en primer lugar, se puede distinguir que no es posible determinar ni predecir el comportamiento humano, y, en segundo lugar, se puede observar que el hombre nace desprovisto de herramientas que lo protejan de la naturaleza (León, 2007).

Dado el escenario anterior, es que el hombre se encuentra en la necesidad de utilizar su entorno a su favor, siendo indispensable el aprender de la cultura para adaptarse y transformar su historia como individuo (León, 2007). Para León (2007), el proceso educativo corresponde a que el hombre requiere aprender aquello que no le es innato, favoreciendo aquellas cualidades que le permiten desarrollarse, necesitando de otros y de la cultura para asegurar su paso por el mundo.

Cabe mencionar que la educación no se refiere a una sola actividad, sino a un conjunto variado de ellas, por lo que su comprensión se hace más compleja (Navas, 2004). Dada

dicha complejidad Navas (2004) propone la necesidad de emplear distintas perspectivas de análisis, centrando su estudio principal en dos enfoques, el primero se centra en cuestiones etimológicas y el segundo en analizando las características esenciales de este término de acuerdo a los manuales pedagógicos (Navas, 2004).

La palabra “educación” tiene un doble origen etimológico, por lo que el significado de la palabra varía dependiendo de como se emplean dichos términos, pudiendo ser complementario o antinómico (Navas, 2004). La procedencia de la palabra deriva del latín, específicamente a los términos “educere” y “educare” (Navas, 2004).

Si se desarrolla el concepto a partir del verbo “educere” el cual hace referencia a “extraer lo de adentro hacia afuera”, desde esta perspectiva “la educación se entiende como el desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse (Navas, 2004, p. 3)”. Desde esta posición, la educación va más allá de un proceso de reproducción social, ya que propone la conformación de cada sujeto como un individuo único (Navas, 2004).

En cambio, el término “educare” se identifica con palabras tales como “crear” o “alimentar”, vinculándose con las acciones o influencias que desde el entorno se llevan a cabo para formar, criar o instruir al individuo (Navas, 2004). Por ende, desde este modelo se entiende por educación a las relaciones que se establecen desde el exterior, que son capaces de impulsar las posibilidades educativas del sujeto (Navas, 2004). En definitiva, se entiende la educación como un proceso de socialización.

*“Subyace en esta acepción de educación una función adaptativa y reproductora porque lo que pretende es la inserción de los sujetos en la sociedad mediante la transmisión de determinados contenidos culturales”.*

Navas, 2004, p. 3

También, se debe tener en consideración el conocimiento “intuitivo” el cual es reconocido por la mayor parte de las personas, y el cual es producto tanto de la experiencia como del inconsciente. En contraposición, encontramos el conocimiento “científico” o “técnico” característico del mundo académico (Navas, 2004).

Tras el análisis del uso cotidiano popularmente aceptado de lo que se entiende por educación, es posible extraer dos grandes rasgos o características. El primero alude al resultado, a la puesta en ejercicio de lo que el individuo ha aprendido por medio del proceso de socialización, comprobando si el comportamiento corresponde con lo que socialmente se estima como “buena” educación o “mala” educación (Navas, 2004). El segundo, se refiere al contenido adquirido por el sujeto, desde el punto de vista de los modales se habla de personas con “mucha” o “poca” educación (Navas, 2004).

La diversidad de usos comúnmente aceptados, vislumbran la falta de homogeneidad respecto al uso del término educación. Por lo que de este análisis es posible concluir que “ (...) la consideración de la educación como algo deseable y que está dotado de valor, al tiempo que se vincula con los procesos de socialización y de enculturación propias del grupo social en el que el sujeto está arraigado” (Navas, 2004, p. 5).

De acuerdo a Navas (2004), en la educación se presentan una serie de conceptos y características esenciales para la comprensión del fenómeno en sí mismo, tales como:

- a) Perfeccionamiento humano: la educación trata de hacer a las personas mejores de lo que eran en un comienzo, por medio de un proceso constante. Además, se considera un fenómeno meramente humano, ya que el actuar va dirigido hacia las mismas personas (Navas, 2004).
- b) Finalidad e integralidad: las sociedades persiguen ciertos valores e ideales, los cuales se pueden ver reflejados en las normas sociales. En el ámbito de la educación, se manifiesta el deseo de acercarse a dichos valores de forma implícita, siendo necesario elegir ciertos valores; este conjunto de valores suele ser una fuente de controversias (Navas, 2004).
- c) Influencia: es fundamental que para que exista espacio para la educación debe existir respeto a la libertad y a la dignidad de las personas. También, debe haber un acuerdo previo y claro respecto a la finalidad de la actividad educativa, conocido tanto por el educador como por el sujeto que se ve influenciado (Navas, 2004).
- d) Intencionalidad, comunicación y actividad: la intencionalidad en el proceso educativo se puede observar desde dos grandes perspectivas, una corresponde a una definición “amplia” y la otra a una “restringida” (Navas, 2004).

El significado “amplio”, hace referencia a el fenómeno educativo catalogado como informal, es decir, aquel que se genera en forma espontánea comprendiendo todos los

estímulos del entorno, los procesos de socialización, entre otros; resultando en un proceso asistemático y escasamente estructurado (Navas, 2004).

Por el contrario, la perspectiva “restringida” se vincula estrechamente con los procesos educativos que se producen en contextos institucionalizados, en los que existe una clara delimitación, siendo la voluntariedad, la intencionalidad y la planificación rasgos indispensables (Navas, 2004).

El ámbito comunicacional, se refiere a que deben existir canales de comunicación establecidos para que se puedan alcanzar los objetivos educacionales previamente determinados (Navas, 2004).

La acción, corresponde a que tanto el educador como el sujeto que se encuentra inmerso en el proceso de perfeccionamiento juegan roles identificables y definidos por medio de su actuar. El educador actúa de forma premeditada y sistemática, organiza el contexto en el que se lleva a cabo el proceso educativo, controlando dentro de lo posible aquellos factores que repercuten en forma negativa en su labor educativa (Navas, 2004).

*“Todas las tareas de planificación del currículum, tales como la determinación de objetivos, la selección y secuenciación de contenidos, la metodología, los recursos, las relaciones sociales, la evaluación, etc. (...) Pero el sujeto para el que está pensada esta estrategia didáctica también debe poner en juego distintos recursos intelectuales para que la información que*

*recibe se integre, de manera significativa y funcional, con los conocimientos que ya poseía.”*

Navas, 2004, p. 11

- e) Continuidad: el proceso de formación del sujeto debe ser constante y permanente, debido a que no es posible alcanzar el grado de perfección deseado de acuerdo a los valores y fines educacionales, siempre será posible seguir perfeccionándose (Navas, 2004).
- f) Individualización y socialización: ambos términos se relacionan con los efectos de la educación.

Desde una perspectiva individual, la educación entrega los elementos necesarios para que los sujetos puedan comprender y transformar su entorno, pudiendo trazar metas personales relativas a la educación. Para lograr esto deben haber alcanzado cierto nivel de formación y madurez, se puede entender como la autorrealización en el campo educacional (Navas, 2004).

En cambio, desde la perspectiva social, la educación es un proceso socializador en que el sujeto se adapta e incorpora elementos propios de la cultura a su medio físico y social. Por que se puede vislumbrar la educación como un proceso de reproducción cultural (Navas, 2004).

- g) Enseñanza/aprendizaje: estos conceptos se relacionan directamente entre sí. La enseñanza es aquella predica que el educador emite intencionalmente para que el sujeto aprenda, este proceso debe ser estructurado sobre conocimientos previos,

por lo que se debe graduar; de este modo se logran conseguir eficazmente los objetivos (Navas, 2004).

Por su parte, el aprendizaje es entendido como el efecto generado por la educación. *“Son los cambios que se producen en el sujeto que se está educando como consecuencia de las influencias educativas y que son congruentes con las finalidades propuestas”* (Navas, 2004, p. 13).

## **2.2 Sistema Nacional de Educación**

Es posible explicar el origen de los sistemas escolares desde diversas perspectivas. Una visión ampliamente extendida ha sido la teoría histórica o realista, la cual hace referencia a una serie de procesos e interacciones particulares que se producen en un contexto y espacio definido, influyendo el sistema político, cultural, entre otros (Delgado, 2013).

Por lo tanto, las sociedades en que se han generado sistemas educacionales nacionales varían en forma considerable. En vista de los anterior, cada fenómeno socio-histórico concreto es el resultado de múltiples causas, las cuales siguen un patrón único al enmarcarse dentro de las relaciones fundamentales, influyendo la época y el lugar. Por lo mismo, no es posible explicar el origen de dichos sistemas de forma determinista (Delgado, 2013).

Fue la socióloga Margaret Archer (1979), quien presentó la teoría histórica acerca del origen de los sistemas escolares, introduciendo diversos puntos y etapas respecto a su gestación en distintos países europeos (Delgado, 2013). Su principal diferencia respecto a

otras teorías, tales como las teorías clásicas funcionalistas radican en que los sistemas educativos no pueden ser observados como un ámbito exclusivo equilibrado e integrado con el ambiente social general del que forma parte (Archer, 1979; Delgado, 2013).

Con mayor precisión, Archer (1979) considera que la teoría de la acción se encuentra incompleta, ya que el espectro social se toma como algo concebido, y las teorías estructurales no incorporan las interacciones sociales, lo cual perpetúa el determinismo. Siendo las relaciones entre las organizaciones educativas y sociales un requisito indispensable para poder explicar la formación de los sistemas educativos al igual que sus modificaciones (Archer, 1979).

El análisis de Archer (1979) comprende el estudio del desarrollo y cambio educativo, centrándose principalmente en la transformación de la estructura educacional y cómo ésta producto de la constante interacción con diferentes estructuras sociales se fue modelando. En otras palabras, la modificación de la estructura educativa está sujeta a la “(...) *constante entre diferentes actores que están en lucha entre sí debido a que se encuentran enmarcados dentro de diferentes propuestas ideológicas y políticas*” (Delgado, 2013, p. 1217).

Delgado (2013), considerando los estudios de Boli destaca que la creación de los sistemas escolares educacionales se sustenta en una serie de propuestas políticas centrada en cinco aspectos:

*“1)El individuo como ente educable y que guarda una suerte de continuidad a lo largo de toda su existencia; 2) la nación como sociedad formada por individuos, no por estamentos o corporaciones; 3) el progreso como elemento transversal que vertebra a toda la nación y que es el desarrollo histórico normal; 4) la necesidad de socializar a la infancia como eje clave para poder conformar el comportamiento adulto de éstos y de la nación, y 5) el Estado como el garante y protector de esa nación y del progreso.”*

Delgado, 2013, p.1217

Los Estados cuyos gobiernos son centralizados en lo referente al ámbito educacional se hacen cargo de la totalidad de la ordenación del sistema educativo, es decir, son responsables de determinar el plan de estudios o currículo, libros de texto, material escolar, métodos de enseñanza, la organización del personal respecto a la formación, selección y remuneración de los docentes, al igual el perfil académico requerido (Viñao, 1994).

La descentralización ha sido la táctica principal de modernización de los Estados ante las crisis generalizadas que han atravesado múltiples organismos y ámbitos tales como los económicos, sociales, culturales y políticos de estos países (Calvo, 2003). La descentralización en la práctica se refleja en una transferencia del poder central o federal a colectividades regionales, a la vez que es acompañado de una nueva forma de autonomía (Calvo, 2003).

La naturaleza de un sistema educativo centralizado o descentralizado no es una consecuencia de una decisión fuera de contexto, pero tampoco es una decisión cuyo resultado es inmutable. Sino que depende de diversos aspectos, dos de los cuales son esenciales: la historia referida a las tradiciones y la organización política.

De acuerdo a Calvo (2003) la descentralización ha sido una medida que procura desburocratizar el complejo aparato estatal del gobierno central, con el fin de lograr mayor eficiencia en la entrega y calidad de los bienes y/o servicios ofrecidos en la extensión del territorio nacional.

En relación al ámbito educacional, la descentralización se ha planteado como una herramienta que busca reafirmar y reforzar la entrega de la educación como un servicio público, alcanzando una mayor tasa de escolaridad, por medio de la participación e inclusión de los diversos grupos sociales y elevando la calidad del servicio entregado (Calvo, 2003).

No obstante, existen dos modos de entender la descentralización: el primero, se basa en los principios y la lógica neoliberal, y el segundo, se encuentra orientado en la democratización de los procesos educativos. Empero, ambas posturas comparten cuestiones comunes tales como el énfasis en la autonomía de las escuelas, la importancia de las escuelas como centros de atención y encuentro, y la participación social, pero difieren en cuestiones fundamentales como lo son las connotaciones ideológicas y políticas (Calvo, 2003).

La perspectiva neoliberal promueve que los sistemas educativos funcionen bajo los principios y criterios de competencia propios del libre mercado. El servicio de educación de calidad estará dado por el uso eficiente de los recursos dada la competencia generada entre las instituciones de educación, las cuales tienen el incentivo de captar la mayor cantidad de alumnos o “clientes” (Calvo, 2003). De modo que este sería el principal mecanismo por el cual la educación mejoraría sus niveles en forma espontánea (Calvo, 2003).

En la misma línea, esta perspectiva se encuentra a favor de la municipalización del sistema educativo, promoviendo que sean los mismos municipios los organismos responsables del financiamiento y de la administración de las instituciones educativas dentro de su jurisdicción (Calvo, 2003). A partir de esta idea, es que surge el planteamiento de los subsidios, otorgando recursos a los padres para que estos pueden decidir acerca del servicio que desean “comprar” para sus hijos, referido a la escuela de preferencia (Calvo, 2003).

En otras palabras, son los padres que utilizando recursos a disposición del Estado o propios pueden elegir libremente en que escuela quieren que sus hijos estudien. Sin embargo, este sistema favorece de forma indirecta la privatización de los servicios de educación, contradiciendo el propósito de mejorar la calidad de la educación y la entrega eficiente para los distintos grupos sociales (Calvo, 2003).

En cambio, la segunda posición argumenta a favor de la descentralización entendiéndola como el traspaso efectivo de potestades del poder central a unidades territoriales de menor

extensión, abogando por una mayor participación por parte de la sociedad y estableciendo una clara autonomía para el desempeño de lo académico y administrativo dependiendo de las necesidades específicas de la zona (Calvo, 2003).

De esta manera, se puede suponer que se conocerá en mayor profundidad el estado de la educación permitiendo una toma de decisiones pertinente a cada contexto, utilizando su autonomía para moldear los lineamientos de las políticas educativas nacionales diseñadas a nivel central. También, permitiendo la adaptación de políticas educativas regionales, involucrando contenidos curriculares específicos y locales (Calvo, 2003).

### **2.3 Currículum o Currículo Escolar**

El origen de la palabra currículum o currículo proviene del latín, esta se deriva del verbo “curro” el cual quiere decir “carrera”. En términos operacionales, se refiere a lo que se debe hacer para lograr un resultado determinado, es decir, el proceso por el cual hay que transitar para llegar a una meta prevista (Iafrancesco, 2004).

En la actualidad se pueden encontrar múltiples definiciones de currículum desde las cuales se opera en el campo específico del mismo. Estas definiciones varían desde términos vagos y generales, hasta específicos y particulares, como también holísticas y estructurales (Iafrancesco, 2004). Empero, cuando esta palabra se aplica al ámbito de la educación, abarca todas las actividades que los estudiantes deben realizar para pasar de curso, siendo el plan de estudios o currículo el camino que deben seguir (Rogers & Taylor, 1999).

A lo largo de la historia, el currículo se ha vinculado fundamentalmente con cuatro ideas que a su vez se relacionan entre sí: la creación de las escuelas con niveles y grados, la enseñanza dividida en disciplinas pedagógicas, la certificación del aprendizaje y la conformación de un cuerpo docente al interior del Estado nación (Vílchez, 2004).

Tras la revisión y el análisis de Giovanni M. lafrancesco (2004) acerca de las tendencias curriculares que datan desde la década de los 50's de los diversos enfoques y paradigmas propios del contexto y de los modos y formas en los cuales podría operacionalizarse en la práctica educacional y pedagógica. Se vislumbra que no existe una visión o definición estática del currículum, o como este debiese ser tratado. Por lo que hace una síntesis acorde a las posturas y definiciones curriculares:

- 1. El currículum es la expresión de la función socializadora de la escuela.*
- 2. El currículum es el instrumento que genera toda una gama de usos, de suerte que es el elemento imprescindible para comprender lo que solemos llamar práctica pedagógica.*
- 3. El currículum, además de lo anterior, está estrechamente relacionado con el contenido de la profesionalidad de los docentes, lo que se entiende por un buen profesor o educador, las funciones que se pide que se desarrolle dependen de la variación de los contenidos, finalidades y mecanismos de desarrollo curricular.*

4. *El currículum estructura componentes y determinaciones muy diversas: pedagógicas, políticas, prácticas administrativas, producción de diversos materiales, de control sobre el sistema escolar, entre otras.*

(lafrancesco, 2004, p. 25-26)

De lo anterior, considerando el currículum conjunto a sus contenidos y las prácticas de desarrollarlo, se denota como un aspecto central en cuanto al mejoramiento de la calidad de los estándares educacionales y de enseñanza, la capacitación y perfeccionamiento de los docentes, la renovación de las instituciones educacionales (escolares), y en los planes de innovación de los mismos establecimientos (lafrancesco, 2004).

Vílchez (2004) tras estudiar detenidamente las definiciones, la interpretación y los tipos de currículum plantea una definición que en su conjunto organiza y aglomera los principios centrales:

*“Currículo es el conjunto de aprendizajes compartidos que la escuela, deliberada y espontáneamente, pone a disposición de estudiantes y maestros para que desarrollen plenamente sus potencialidades en el proceso constante de transformación vital. Incluye el plan de enseñanza más la atmósfera escolar, al tiempo que es también proceso y resultado.”*

Vílchez, 2004, p. 201

De lo anterior, se puede observar que el currículo es un conjunto de aprendizajes dado que implica dos o más experiencias de enseñanza, existiendo cierta relación entre ellas; son compartidos ya que en el proceso tanto los alumnos como los maestros aprenden; es deliberado y espontáneo debido a que los estudiantes no solo aprenden de lo netamente estipulado en el programa, sino que también del contacto con sus compañeros y profesores fuera del aula de clases (entorno escolar); y la frase transformación vital hace alusión al crecimiento personal (Vílchez, 2004).

Autores como George Posner (2005) agrupan y describen hasta seis tipos distintos de currículo, los cuales representan sub variaciones de las tres dimensiones fundamentales: formal, real y oculto. Pese a que el currículo en su totalidad es uno solo, reuniendo las características asociadas a cada una de sus variantes (Vílchez, 2004; Posner, 2005).

*Tabla 1. Variables Incidentes en el Currículo*

Tres tipos y seis variantes de currículo	
Currículo Formal	C. Oficial: es el documento oficial, el plan explícito y visible, legible y tangible.
Currículo Real	C. Operacional o práctico: se refiere al curso de acciones necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.
	Realizado: expresa los resultados de los alumnos, docentes y egresados.
	C. Nulo, inexpressado o potencial: es lo valioso que ha sido excluido de la planificación, no se encuentra pese a su relevancia.

Currículo Oculto	C. Oculto: latente, implícito y práctico. Se relaciona a las actitudes, los valores y principios percibidos y compartidos entre alumnos y docentes dentro de la atmósfera escolar.
	Extracurrículo: no se encuentra en los registros, es un acuerdo implícito. Considera la cultura, los acuerdos con los padres y las directivas.

*Elaboración propia a partir de Posner, 2005.*

Rogers & Taylor (1999) destacan que el currículo trasciende las actividades y tareas establecidas por los docentes en la sala de clases, abarcando a su vez el contexto en el cual estas se realizan, influyendo indirectamente en como los estudiantes internalizan la experiencia de aprender. A este fenómeno se le suele denominar “currículo oculto” dado que raramente se trata abiertamente, pese a ser un componente en la base del aprendizaje (Rogers & Taylor, 1999).

Este último se define como *“el conjunto de conceptos y valores que el estudiante aprende de sus modelos – maestros, condiscípulos y profesionales por su participación en la atmósfera y el hábitat escolar y social, independientemente del documento curricular.”* (Vílchez, 2004, p. 204).

Por su parte, Bernstein (1985) propone la existencia de un problema en relación al estatus de los contenidos educativos y el significado respecto a la importancia de los mismos, para establecer dicha asociación considera dos factores: los tiempos que se les dedica a los contenidos, y la condición de obligatoriedad u opcionalidad desde la perspectiva de los estudiantes.

Además, es posible considerar la relación que emerge entre los propios contenidos. Es decir, si los límites entre contenidos se encuentran marcados o difusos, y hasta qué punto (Bernstein, 1985). Siendo posible clasificarlos de acuerdo al nivel de aislamiento presente entre estos, en aquellos casos en que los contenidos se presentan de forma visiblemente separados unos de los otros representan una relación cerrada. En cambio, si el aislamiento entre contenidos es mínimo representan una relación abierta (Bernstein, 1985).

Tomando en consideración lo anterior, es posible distinguir dos tipos de currículo. En aquellos casos en que los contenidos presentan una relación cerrada, se les denomina currículo de tipo agregado; por lo general los estudiantes deben seleccionar ciertos contenidos acorde a criterios de evaluación previamente establecidos (Bernstein, 1985).

En cambio, cuando los contenidos presentan una relación abierta se les denomina currículo de tipo integrado (Bernstein, 1985). De esta manera, se pueden observar la existencia de variaciones en cuanto a los tipos de currículo sea agregado o integrado, presentando a su vez gradualidades en su aplicación (Bernstein, 1985).

Banks (2017) propone la existencia de cuatro niveles, correspondientes a cuatro enfoques, los cuales facilitan el propósito de integrar aquellos contenidos que dan cuenta de las exigencias que supone una educación multicultural (Poblete & Galaz, 2016; Banks, 2017).

En primer lugar, se encuentra el enfoque de las contribuciones. En este nivel los contenidos étnicos y culturales se presentan por medio de las celebraciones o festividades particulares, se considera como una fuente efectiva de aproximación de los estudiantes

por parte de los docentes hacia las comunidades conmemoradas, además, de ser un modo simple y rápido de incorporar contenidos étnicos al currículo (Poblete & Galaz, 2016; Banks, 2017).

En segundo lugar, se encuentra el enfoque aditivo. En este nivel los contenidos, conceptos y temas referidos a grupos étnicos y culturales se añaden al currículo sin presentar cambios en la estructura del mismo. En otras palabras, se adjuntan nuevas unidades o cursos sin plantear una reforma de lo ya existente (Poblete & Galaz, 2016; Banks, 2017).

En tercer lugar, se encuentra el enfoque de la transformación. Este nivel supone cambios en el currículo, se plantea una dinámica de interacción que vaya desde el estudiante hacia los conceptos, temas, hechos y problemáticas desde diversos puntos de vista (Banks, 2017). Se fomenta el paradigma de la construcción social en todo aspecto (Poblete & Galaz, 2016).

En cuarto lugar, encontramos el enfoque de la toma de decisiones y acción social. Este nivel extiende los cambios curriculares al dotar a los alumnos de herramientas para que estos sigan actividades y proyectos en relación a temas que han estudiado (Banks, 2017). El propósito de este enfoque es capacitar a los estudiantes en la adquisición de habilidades para que estos participen de los cambios sociales (Poblete & Galaz, 2016).

## **2.4 Cultura**

Malinowski (1984) propone una concepción moderna de la cultura, la cual engloba un conjunto integral constituido por herramientas y bienes a disposición de las personas, por

el conjunto de normas que rigen a los diversos grupos de la sociedad, por las artesanías y las ideas, creencias y costumbres. Por lo que nos adentramos en una definición que contempla una parte material, otra parte humana y también espiritual, con las que el hombre es capaz de sobreponerse a los problemas que enfrenta (Malinowski, 1984).

La teoría hace especial énfasis al origen biológico, teniendo en consideración que los humanos constituyen una especie animal. El primer escenario en el que se desarrolla la cultura es aquel en el que los individuos deben sobrevivir, teniendo que satisfacer sus necesidades básicas o orgánicas las cuales se constituyen una serie mínima de condiciones impuestas en cada cultura (Malinowski, 1984).

Luego surgen una serie de problemas planteados por las necesidades higiénicas, nutricionales y reproductivas, las cuales son resueltas mediante la construcción de un nuevo ambiente, también denominado secundario o artificial (Malinowski, 1984). Este ambiente es la cultura en sí misma, la cual debe ser reproducida, conservada y administrada en forma permanente.

Este nuevo ambiente genera un nuevo nivel de vida, el cual depende del plano cultural de la comunidad, los medios físicos y la eficiencia de grupo (Malinowski, 1984). “Un nivel cultural de vida significa, a su vez, que nuevas necesidades aparecen y nuevos imperativos o determinantes son impuestos a la conducta humana” (Malinowski, 1984, p. 2).

En 2001, la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural adoptó una nueva definición sobre de cultura que delinea las bases de su relación con los procesos de desarrollo humano:

*“La cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”.*

UNESCO, 2011, p. 4

Dicha definición comprende el desarrollo humano referido a las actividades que pretenden dar “progreso” a las personas y sus comunidades en todos los ámbitos de la vida, sobre la base de las oportunidades, libertades, derechos políticos, económicos y sociales (UNESCO, 2011). Si bien, el concepto progreso puede prestarse para confusiones, se refiere a sacar el mayor beneficio de los elementos que enriquecen las vías colectivas e individuales para la realización personal y el avance (UNESCO, 2011).

Además, el desarrollo humano trata de sostener los logros obtenidos a lo largo del tiempo, al tiempo que lucha contra las condiciones que empobrecen a las personas, la opresión y la injusticia estructural. Siendo fundamental asegurar los principios pluralistas de equidad, sustentabilidad y respeto por los derechos humanos (PNUD, 2010).

A partir del enfoque de desarrollo descrito anteriormente y considerando su naturaleza dinámica, es que en el Informe sobre Desarrollo Humano (PNUD, 2010) propone una reformulación al término que incorpora tanto la utilización del concepto en la práctica, como en la literatura académica:

*“El desarrollo humano supone la expresión de la libertad de las personas para vivir una vida prolongada, saludable y creativa; perseguir objetivos que ellas mismas consideren valorables; y participar activamente en el desarrollo sostenible y equitativo del planeta que comparten. Las personas son los beneficiarios e impulsores del desarrollo humano, ya sea como individuos o en grupo”.*

PNUD, 2010, p. 2

## **2.5 Alteridad Cultural**

Para poder comprender el origen y el significado de la palabra alteridad, es necesario conocer previamente el concepto de identidad ya que bajo esta forma se concibe el estudio del nosotros (Montero, 2016). La identidad se refiere al modo en que una sociedad, comunidad o cultura se reconoce, por medio de *“(…) ritos, costumbres o prácticas culturales, incluidas las manifestaciones plásticas-estéticas”* (Montero, 2016, p. 118).

Por su parte, Cristina Bloj (2001) define la identidad como una noción que remite a la *“forma en que los individuos y los distintos grupos sociales se reconocen en una temporalidad y espacialidad delimitada al mismo tiempo que en consecuencia su*

*alteridad*” (Bloj, 2001, p. 32). Siendo posible reconocer el imaginario colectivo de una sociedad en la cual sus miembros son capaces de verse como iguales de acuerdo a ciertas características con las cuales se identifican, a la vez que se adopta una postura de alteridad ante otras tras contrastar su identidad (Montero, 2016).

Es de relevancia mencionar que la alteridad es un concepto cuyo origen procede del latín de la palabra “alter”, el cual ha sido definido en la actualidad por Eduardo Sousa como el “(...) principio filosófico de alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro, y no dando por supuesto que la «de uno» es la única posible” (Sousa, 2011, p. 27).

De modo que, ante la percepción de identidad del colectivo reflejada como un nosotros, es posible identificarse frente a otros, los cuales carecen de las características o rasgos que justamente identifican a cierta comunidad (Montero, 2016). Debido a estas consideraciones es que autores como Montero (2016) sostienen que la percepción de identidad cultural solo es viable ante la exclusión de su alteridad.

El problema de la alteridad surge debido a la concepción difundida acerca de la existencia de un centro, y es entorno a este que una determinada sociedad desarrolla su identidad, la cual en cierta temporalidad y espacialidad brinda y articula la forma en que este conglomerado aprecia el mundo (Ruiz, 2009).

Lejos del centro se distinguen los otros, los cuales no tan solo son excluidos de este mundo céntrico sino que también lo cuestionan, por lo que son concebidos por la sociedad dominante como una amenaza y por ende un peligro, por ende se le cuestiona su cultura (que contiene un sentido originario y trascendental), su lengua, sus tradiciones, su sistema de relaciones ligado a la espiritualidad, entre otros (Ruiz, 2009).

## **2.6 Operacionalización de Conceptos**

### **2.6.1 Sistema Nacional de Educación (SNE)**

En primer lugar, se debe considerar la estructura del propio SNE al interior de cada país, este puede encontrarse dividido en dos grandes categorías: escolarizado y no escolarizado o semi escolarizado (extraescolar), a la vez cada una de estas categorías cuenta con una serie de sub niveles los cuales varían de acuerdo a la función educativa del Estado.

En segundo lugar, es importante identificar la configuración del SNE respecto a la distribución del poder, es decir, si el gobierno central o federal se hace cargo de la administración del sistema educativo en su totalidad o este es descentralizado y existe una transferencia real de poder (autonomía) a gobiernos regionales.

En tercer lugar, es fundamental considerar la consolidación institucional y el grado de alcance del SNE lo cual se puede observar en el nivel de cobertura educacional y los años de enseñanza promedio de la población de cada país.

La siguiente tabla hace referencia a la operacionalización de los conceptos que guardan relación con el SNE, permitiendo identificar los aspectos centrales de este por medio de la utilización de indicadores claros y concisos.

*Tabla 2. Operacionalización del Concepto Sistema Nacional de Educación*

Variables	Definición conceptual	Indicadores
Ordenación del SNE	Transferencia del poder central o federal a colectividades regionales	Administración política del país
		Dependencia administrativa municipal, fiscal, federal, privada o semi privada
Rol educador del Estado	El sistema puede brindar servicios escolarizados y extra escolares contemplando sub niveles	Niveles de educación preescolar y escolar (primaria, secundaria y media)
		Niveles de educación superior (técnica, universitaria, maestría, doctorado, etc)
		Educación para adultos: capacitaciones formales y no formales para el trabajo, alfabetización, etc.
Grado de alcance e institucionalización del SNE	Hace referencia a la eficacia del sistema educacional por medio de diversos parámetros	Cobertura educacional
		Años de escolaridad

*Fuente: Elaboración propia.*

## 2.6.2 Currículum o Currículo Escolar

Se entenderá por currículo el conjunto de actividades y prácticas pedagógicas previamente delimitadas como parte de un plan de estudio generalizado, considerando el aula de clases como el espacio fundamental para alcanzar el aprendizaje esperado el cual posteriormente es medido utilizando diversas herramientas (pruebas estandarizadas, trabajos grupales, presentaciones, etc.).

Sin embargo, se tiene en cuenta que el currículo trasciende dichas actividades ya que el contacto de los estudiantes con sus compañeros y profesores al igual que el contexto en que se encuentran insertos influye indirectamente en la forma en que internalizan el aprendizaje.

En la presente operacionalización de conceptos se hace alusión a las categorías planteadas por Posner (2005) lo cual permite utilizar indicadores generalizables a distintos contextos de forma ordenada.

*Tabla 3. Operacionalización del Concepto Currículo*

Variables	Definición conceptual	Indicadores
Currículo formal	Referente a los documentos oficiales, existencia de planes explícitos y legibles	Plan de enseñanza-malla curricular
		División en niveles y grados
Currículo real	Referente al ámbito operacional o práctico, lo realizado, y a posibles mejoras del currículo	Estrategias didácticas
		Evaluación de resultados
		Evaluación docente
		Identificación de falencias

Curículo Oculto	Conjunto de conceptos y valores que el estudiante aprende de sus modelos	Actividades recreativas
-----------------	--	-------------------------

---

*Fuente: Elaboración propia.*

### 2.6.3 Cultura -Alteridad cultural

Es necesario identificar la cultura tanto de la población local de los países receptores como la de aquella población migrante, ya que tras el análisis cultural de ambos grupos es que se podrá observar si se está ante una situación de alteridad cultural. En otras palabras, si existen diferencias culturales significativas entre ambos grupos producto de la concepción identitaria.

*Tabla 4. Operacionalización del Concepto Cultura (Alteridad)*

Variable	Definición conceptual	Indicadores
Cultura	Conjunto de los rasgos distintivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social (identidad)	Ritos y tradiciones
		Creencias o religión
		Identidad compartida
		Lengua

---

*Fuente: Elaboración propia.*

## **Capítulo III: Migración Turca en Alemania**

### **Introducción**

En la actualidad, Alemania es el segundo país con la mayor tasa de inmigrantes internacionales (transfronterizos) a nivel mundial, alcanzando un total de con 13,1 millones de personas extranjeras, lo cual corresponde a un 15,7% respecto de su población total (ONU, 2019). El grueso de dicho grupo corresponde a “trabajadores invitados o huéspedes<sup>1</sup>” enviados en los años 60’s y 70’s desde los países del sur de Europa como Turquía, Grecia, países de la ex Yugoslavia entre otros (BAMF, 2007).

El conglomerado más amplio corresponde a la población de origen turco cuyo número se aproxima en 2,7 millones alcanzando un 1,8% del total de la población en Alemania, seguido por la población de procedencia siria cuya población alcanza un 1% del total, este último grupo ha aumentado drásticamente en los últimos años llegando a ser para el 2018 el país al cual se le han otorgado la mayor cantidad de certificados o permisos de residencias (BAMF, 2018; MPI, 2019).

Como se mencionó anteriormente la inmigración internacional de origen turca comenzó en la década de los 60’s, en donde un grupo considerable de trabajadores casuales o huéspedes ingresaron al país germano, en otras palabras, se pagaba una baja renta a trabajadores extranjeros para que trabajasen una temporada (Ross, 2009). Al mismo tiempo Turquía se vio sumida en una serie de crisis sociopolíticas y económicas lo cual

<sup>1</sup> Sistema de reclutamiento de población extranjera utilizado por diversos países, con el fin de contar con mano de obra barata y temporal (estacionaria), imponiendo una serie de restricciones que impedían el asentamiento definitivo (Castles & Miller, 2004).

conllevó a que gran parte de dicha población se asentara en territorio alemán, con el paso del tiempo estos trajeron a sus esposas e hijos (Arslan, 2019).

El asentamiento y la reunificación familiar trajo consigo nuevos desafíos para el gobierno alemán, por sobre todo en cuanto a la provisión de bienes y servicios básicos garantizados en su Carta Fundamental (Sohn & Ozcan, 2006). Este es el caso de la educación, en donde la brecha idiomática y cultural se han hecho notar desde el primer contacto entre ambas comunidades, el limitado manejo de la lengua alemana de las primeras generaciones y el desconocimiento del sistema ha condicionado la inserción de este grupo en la sociedad, reforzando los lazos y tradiciones propias de su tierra patria (Arslan, 2019).

Un obstáculo significativo en la inclusión de las personas de origen extranjero y especialmente de procedencia turca han sido los reiterados casos de violencia y discriminación racial cometidos hacia este grupo, los cuales no han menguado en el tiempo. E incluso en febrero del presente año un ciudadano alemán con convicciones de extrema derecha asesinó a un grupo de inmigrantes, de entre ellos la mayor parte era de origen turco (El País, 2020).

En el presente capítulo se describirá y analizarán ciertos aspectos del Sistema Nacional de Educación Alemán (SNE), tales como los grados o niveles de educación establecidos, la dependencia educacional del sistema, la cobertura, los años de escolaridad promedio, entre otros. Además, se indagará en el currículo escolar o plan de enseñanza de los respectivos niveles, sus modos de evaluación relacionados a los objetivos esperados, el número de

horas mínimo para cursar el grado, la mención del título obtenido y más, con el fin de poder comprender que elementos incluyen o segregan a la población de origen turco.

### **3.1 Historia de la Migración Turca hacia Alemania**

La inmigración turca hacia Europa se remonta a la década de los sesenta, durante la cual el gobierno turco celebró una serie de tratados bilaterales, dando a inicio a los programas de trabajadores huéspedes o temporales comúnmente conocidos como *Guestworker* (Soysal, 2003). El movimiento migratorio fue principalmente desde países de la periferia al sur de Europa, y de las antiguas colonias hacia aquellos países industrializados de Europa central como Austria, Francia, Holanda, Francia, Suiza, Suecia y Alemania (Soysal, 2003).

En el marco institucional del intercambio de trabajadores y tras el fin de la Segunda Guerra Mundial el ministro del trabajo alemán Theodor Blank, con el propósito de reactivar la economía, al tiempo que suplían la carente mano de obra producto de las muertes en combate, firmó contratos para el reclutamiento de trabajadores extranjeros abriendo sus puertas (Soysal, 2003). Para ello, reclutaron una gran cantidad de trabajadores huéspedes de origen turco entre las décadas de 1960 y 1970, el perfil de trabajador codiciado por los alemanes era el de un hombre joven sin su familia, el cual al terminar su trabajo debía volver a su país de origen, consiguiendo mano de obra a bajo costo y episódica (Soysal, 2003; Arslan, 2019).

El anhelo de regresar a la tierra patria era igualmente compartido por los obreros, sin embargo, en la década de 1970 y tras la agudización de los problemas políticos, económicos y sociales en Turquía, una gran parte de la población turca se asentó en Alemania (Arslan, 2019). Como consecuencia dichos trabajadores trajeron a sus esposas e hijos, dando inicio a la reunificación familiar; a su vez, otros se casaron y tuvieron hijos en Alemania, lo cual significó el establecimiento definitivo de las segundas generaciones en dicho país (Ross, 2009; Arslan, 2019).

Además, dado el supuesto ligado al retorno de la población inmigrante, los países como Turquía y Alemania no se preocuparon de las necesidades educacionales que podrían presentar los hijos de los trabajadores como un problema futuro (Arslan, 2019). Por el momento, Alemania ha tenido que cambiar la forma en que percibe la inmigración, especialmente respecto al ámbito educacional ya que en el pasado no se consideró la magnitud ni las necesidades de aquellos trabajadores de primera y segunda generación (Arslan, 2019).

Por otra parte, la sociedad conformada por los inmigrantes de origen turco no ha sentido la necesidad de sumarse a la corriente alemana predominante, ni la sociedad alemana de incorporarlos (Inglis et al, 2009). Esto se debe a factores tales como el que Turquía no haya sido colonizado auto-percibiéndose como herederos de un Imperio, la brecha cultural e idiomática fuertemente marcada para las primeras generaciones y la procedencia de los inmigrantes como parte de una clase social más baja (Inglis et al, 2009).

### 3.2 Administración Política Administrativa Alemana

La Constitución Política Alemana data de 1949 y establece que Alemania es una República Federal, a partir de 1990 y tras la unión de Alemania Federal y Alemania Democrática el Estado se compone por dieciséis comunidades o estados federados (*Bundesländer* o *Länder*): Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswing-Holstein y Thuringen (Urteaga, 2011).

Urtega (2011) explica que la configuración del sistema federado se basa en el principio de independencia de las administraciones locales del país, ya que la autoridad se encuentra relacionada con la autonomía del *Bundesländer*. Por lo tanto, estos ejercen las competencias principales en materia de ordenación territorial pudiendo intervenir en la conformación o disolución de las regiones que se encuentran en su interior (Urteaga, 2011).

Algunos estados territoriales pueden ser subclasificados en regiones administrativas (*Regierungsbezirk*), los cuales se subdividen a nivel intermedio en distritos (*Kreise*) y a nivel local en municipios (*Gemeinde*) (Urteaga, 2011).

En la actualidad los *Länder* que se encuentran divididos en *Regierungsbezirk* son: Baviera, Baden-Wurtemberg, Renania del Norte-Westfalia, Sajonia y Hesse, conformando un total de veintidós regiones (Urteaga, 2011).

*“La región no es una entidad territorial sino una circunscripción administrativa cuyo corte está fijado por el Land en función de las necesidades de planificación de las intervenciones en materia de ordenación del territorio.”*

Urteaga, 2011, p. 271

Los *Kreise* como se mencionó anteriormente son distritos o entidades administrativas de nivel superior ya que reúnen a los municipios de su circunscripción, disponiendo de facultades propias en ámbito social y de edificación viaria, en materia económica pueden tomar decisiones libres ejerciendo funciones desconcentradas de los estados territoriales (Urteaga, 2011).

### **3.3 Dependencia Educativa**

Conforme a la Carta Magna de 1949, los *Länder* o estados federados son autónomos en una gran cantidad de materias, teniendo la potestad de legislar en materia educativa, sus competencias abarcan la ordenación de su propio sistema educativo, regulando la entrega y homologación de títulos académicos, la determinación y revisión del plan de estudio o currículo y el financiamiento del sistema mismo, teniendo incluso su propio ministerio, el Ministerio de Cultura (Schulte, 2005; Bernal, 2014).

No obstante, las facultades de las autoridades locales a nivel local municipal se reducen al ámbito externo de los establecimientos educacionales, tales como la construcción, y la

mantención de las escuelas. Por lo que, si bien se trata de un modelo descentralizado a nivel federal, a nivel local puede ser catalogado como centralizado (Bernal, 2014).

Como consecuencia de la distribución de competencias el sistema educativo es a grueso modo financiado por los estados federados, los cuales aportan más del 70% del gasto en educación correspondiente en gran parte a los costos en personal, el porcentaje restante proviene de los municipios y organizaciones específicas con injerencia en el tema, las cuales contribuyen al menos con el costo de materiales escolares (Schulte, 2005).

El Estado Federal brinda soporte a los estados federados por medio del financiamiento de los costes materiales de las universidades, lo que permite a los estados federados invertir en el mejoramiento del cuerpo docente escolar y universitario (Schulte, 2005).

El rol de las instituciones educativas privadas es en extremo pequeño, ya que tanto en la educación primaria, secundaria y en los niveles de enseñanza superior enseñanza superior se prohíbe cobrar tasas sin importar si la escuela es pública o privada (Schulte, 2005). Las escuelas privadas por lo general son dirigidas por instituciones eclesiásticas o de otro tipo, a pesar de ello, igual son supervisadas por el Estado (Schulte, 2005).

### **3.4 Currículo Escolar o Plan de Estudio**

Los diversos sistemas educativos al interior de Alemania son coordinados por el órgano central de la Conferencia de los Ministros de Cultura (KMK), este organismo se encarga de elaborar directrices para los distintos tipos de escuelas, además de mecanismos para mutuo reconocimiento de los títulos académicos y profesionales (Schulte, 2005). De tal

manera, a pesar de las diferencias que se pueden producir entre estados, existe cierto grado de estandarización y comparación (Schulte, 2005).

La jornada escolar alemana considera entre veinte y treinta horas de clases lectivas a la semana, las cuales se agrupan en módulos de cuarenta y cinco minutos. El horario en primaria es de ocho de la mañana a mediodía, y en secundaria de ocho de la mañana a una y media de la tarde (Schulte, 2005). Las tareas deben ser claras y concisas calculando un tiempo de no más de dos horas, ya que el derecho de los niños a jugar se encuentra consagrado en la Carta Magna del país (Schulte, 2005).

La educación primaria comienza a los seis años y es de carácter obligatoria, este ciclo se encuentra compuesto por cuatro a seis cursos dado las diferencias entre estados (Schulte, 2005). Las asignaturas que se imparten en esta etapa son las de matemáticas, conocimiento del medio, arte, música, deporte, alemán y en gran parte de los estados religión, también es posible incorporar la enseñanza de una lengua extranjera (Bernal, 2014).

Las evaluaciones en primero y segundo consisten en la observación de los procesos de aprendizaje, en tercero comienzan las evaluaciones escritas entregando a los alumnos sus calificaciones por asignatura al menos dos veces por semestre, en algunos estados los informes deben incluir el comportamiento de los niños (Bernal, 2014).

La educación secundaria tiene dos objetivos principales: el primero, se relaciona con el desarrollo integral de los alumnos, su autonomía y capacidad de decisión y la responsabilidad social y política, y el segundo, con la adquisición de conocimientos

científicos y la mejora de sus capacidades (Bernal, 2014). Las asignaturas dictadas en la secundaria varían entre estados e incluso a nivel local, los profesores pueden modificar el currículo dependiendo del contexto escolar (Schulte, 2005).

*“En teoría, los profesores tienen que informar a la Administración acerca de las desventajas y las necesidades de revisión que detecten en los planes marco; pero este proceso de retroalimentación funciona sólo en casos contados.”*

Schulte, 2005, p. 156

### **3.5 Sistema Educativo Alemán**

Tras el fin de la Segunda Guerra Mundial con la derrota del Imperio Alemán en 1945, las potencias vencedoras que conformaban la Triple Entente (Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Rusia) decidieron instaurar una serie de medidas a modo de reformar el sistema político y educativo de la nación germana (Jürgen, 1992). Sin embargo, uno de los problemas fundamentales para lograr estos cambios se dio debido a que las concepciones entre los países involucrados en cuanto al modelo a seguir apenas eran coincidentes (Jürgen, 1992).

La intención de los vencedores en relación al sistema educativo era cambiar tanto la organización como los objetivos y contenidos de la enseñanza, basándose principalmente en dos argumentos contra el sistema educativo alemán (Jürgen, 1992).

En primer lugar, se consideraba que la división de los alumnos en tres ramas (escuela primaria, escuela básica y bachillerato) a partir del cuarto año escolar era una de las causas de la separación social entre los alumnos, fomentando el dominio de la élite sobre una gran multitud, generando una crédula dependencia hacia las autoridades por parte de la vasta mayoría del pueblo, la cual accedía a un estándar educativo de menor nivel (Jürgen, 1992).

*“Esta forma educativa había desarrollado en un pequeño grupo una actitud de superioridad y en la mayoría de los alemanes un sentimiento de inferioridad, que se posibilitaba por esa dependencia y falta de autodeterminación que estaban en la base del autoritario principio de gobierno.”*

Jürgen, 1992, p. 448

De acuerdo Jürgen (1992) el escenario descrito favoreció el surgimiento del dominio y la exaltación del nacionalsocialismo. La triple estructuración del sistema educativo y la práctica autoritaria infundida al interior del sistema escolar remarcó las divisiones sociales, dificultando el relacionamiento entre las distintas clases sociales y promoviendo la distancia cultural entre las personas de diferente origen social (Jürgen, 1992).

Para democratizar el sistema descrito, los vencedores propusieron reestructurar la organización y los contenidos del Sistema Educativo alemán. Respecto a la organización, se debía terminar con la división en ramas en cuarto año, favoreciendo la creación de una

escuela común que considerase diversas ofertas educativas. Las diferencias entre las ramas, tendrían que ser las mínimas y se debían facilitar las vías de acceso a la educación superior. Y en cuanto a los contenidos, contrario al militarismo y la subordinación se proponía educar en las escuelas entorno al entendimiento entre pueblos y países, fomentando los lazos entre los maestros y los estudiantes (Jürgen, 1992).

En segundo lugar, se criticó que se separase a los niños en cuarto año en las ramas correspondientes en el sistema tripartido, considerando que a los diez años de edad las capacidades de los niños no se encuentran desarrolladas en su completitud; formulando una prolongación de la enseñanza básica en dos años más antes de decidir que rama deben seguir, otorgando mayor tiempo para que los niños se sigan desarrollando sin estar ligados a una rama en particular (Jürgen, 1992).

No obstante, en 1945 tras no existir un acuerdo respecto al modo de concretar las modificaciones, en las cuatro zonas ocupadas se comenzaron reformas educativas distintas. En Alemania del Norte y Berlín (occidental) se propuso extender la enseñanza básica a seis años y modificar el bachillerato (*Gymnasium*) de mayor prestigio académico, pudiendo congregarse a una mayor cantidad de alumnos (Jürgen, 1992).

Los movimientos opositores conformados por grupos conservadores, asociaciones de profesores, y parte del personal de la nueva administración escolar se alzaron contra las reformas educacionales. En los nuevos estados de la República Alemana se comenzó a retroceder en las medidas implementadas, volviendo a la antigua forma de estructuración del sistema escolar tal como como había sido en 1933 (Jürgen, 1992).

La presión por parte de los grupos opositores llegó a tal punto que la segmentación del sistema en tres ramas permaneció intacta. Sin embargo, ciertos objetivos y contenidos ligados al nacionalsocialismo alemán fueron “desnazificados”, dejando a un lado todo lo que se considerara relacionado con la ideología de dicho partido (Jürgen, 1992).

Por otra parte, Jürgen (1992) sostiene que otro factor clave en el fracaso de las reformas educativas fue la poca congruencia por parte de las potencias vencedoras al instaurar un sistema bajo el supuesto de ser más democrático siendo que Alemania se encontraba ocupada, regulando la vida social de las personas desde arriba. A su vez, el desarrollo de contenido diferenciado por parte de los diversos estados motivó en 1948 la creación de una administración central, la catalogada Conferencia de Ministros de Educación (Jürgen, 1992).

En la actualidad, el Sistema Educativo Alemán se compone por siete subniveles o grados, los cuales en ciertos casos se dictan en distintas instituciones dependiendo de la exigencia académica (Arslan, 2019):

1. Educación pre-escolar.
2. Educación primaria.
3. Educación secundaria:
  - Escuela básica – *Hauptschule*.
  - Escuela de entrenamiento – *Realschule*.
  - Escuela secundaria (o alta) – *Gymnasium*.
  - Escuela colectiva – *Gesamtschule*.

4. Educación secundaria de segundo orden, en las cuales se imparte educación técnica (vocacional) o universitaria.
5. Educación de post grado (master, magíster, doctorado, entre otros).
6. Educación para adultos en escuelas, fuera de las escuelas, remota y/o focalizada en el término de la educación primaria o secundaria.
7. Educación especial.

Además, este sistema tiene dos características fundamentales para su comprensión: Primero, la educación se encuentra bajo el alero legislativo de los gobiernos regionales y no del gobierno federal, pudiendo ser diferentes en las distintas regiones (Sohn & Ozcan, 2006). Segundo, este sistema promueve la selección académica por medio del desempeño temprano en las diversas áreas (Sohn & Ozcan, 2006).

### **Educación Pre-escolar**

En Alemania los *kindergartens* son la institución pre-escolar de mayor relevancia, esta comúnmente comienza a los tres años de edad y termina a los seis. Siendo especialmente importante en el desarrollo de los niños cuya lengua materna no es alemán, aprendiendo el idioma antes de entrar a la escuela primaria (Sohn & Ozcan, 2006).

Sohn & Ozcan (2006) sostienen que las escuelas segregan dado que se especializan en ciertas materias generando cierto perfil que favorece a la clase media alemana en desmedro de los inmigrantes, como lo son las escuelas que promueven la música, el inglés,

nuevas técnicas pedagógicas, y por otro lado las escuelas que dictan horas extras de alemán con ayuda de trabajadores sociales.

### **Educación Primaria**

La educación primaria comienza a los seis años de edad y termina a los diez o doce años dependiendo de la jurisdicción de la región (Sohn & Ozcan, 2006). Las competencias adquiridas especialmente entre los cuatro o seis años de esta educación repercuten directamente en la decisión acerca de la escuela de educación secundaria en la cual deberán seguir sus estudios (Sohn & Ozcan, 2006).

Existen escuelas primarias especializadas para niños con discapacidades mentales o físicas, problemas de aprendizaje, de comportamiento y dificultades para hablar (Sohn & Ozcan, 2006). Un número considerable de alumnos turcos es considerado con dificultades del habla por parte de sus profesores siendo enviados a estos establecimientos, cuando el problema real reside en la falta de capacitación de los docentes para enseñar el alemán como segunda lengua (Sohn & Ozcan, 2006; Ross, 2009).

Por lo general los niños asisten al establecimiento educacional más cercano a sus hogares, por lo que las escuelas son un fiel reflejo del perfil socioeconómico y étnico de los diversos vecindarios (Sohn & Ozcan, 2006). Además, se ha demostrado que los padres de origen turco no cuentan con la información necesaria para elegir el tipo de escuela primaria a la cual enviarán a sus hijos, a diferencia de los padres alemanes los cuales sí cuentan con la información para considerar distintas alternativas (Sohn & Ozcan, 2006).

Al finalizar la educación primaria, se lleva a cabo el proceso en el cual se determina en que escuela de educación secundaria los alumnos deberán continuar sus estudios. Esto se hace considerando el desempeño académico (notas) del alumno a lo largo de su trayectoria escolar y la recomendación de los docentes en representación de la escuela primaria (Sohn & Ozcan, 2006).

### **Educación Secundaria**

Luego del término de la educación primaria, los alumnos pueden ser recomendados para las siguientes escuelas de educación secundaria: *Gymnasium* (educación de mayor exigencia), *Realschule* (educación de mediana exigencia) y *Hauptschule* (educación de menor exigencia) (Sohn & Ozcan, 2006; Ross, 2009).

La *Hauptschule* es la escuela secundaria con el currículo menos demandante, la mayor parte de los alumnos que asiste a estos recintos son de origen extranjero (Ross, 2009). Sohn & Ozcan (2006) demuestran por medio de un análisis multivariado que la probabilidad de que los profesores recomienden a los alumnos de origen alemán a escuelas de mediana o alta exigencia es significativamente mayor que en alumnos de otra nacionalidad.

La *Realschule* brinda educación cuyos estándares son mejores a los de la *Hauptschule*, también es reconocida como por ser la escuela de mediana exigencia académica, tiene una duración de seis años y al finalizar los alumnos deben rendir una prueba final, de aprobar dicha evaluación los alumnos reciben un diploma que avala sus estudios (Ross, 2009).

La escuela de mayor exigencia y prestigio es el *Gymnasium*, el cual corresponde a la vía exclusiva de ingreso a las universidades, su duración es de ocho a nueve años de formación seguidos de un examen llamado “*Abitur*” conocido por su dificultad, la aprobación de dicho examen es imprescindible para entrar a un establecimiento de educación superior (Sohn & Ozcan, 2006).

### **3.6 Desventajas de la Población Turca en el Sistema Alemán**

La población que se ve en mayor desventaja producto del sistema es la extranjera, ya que no se considera a los niños y jóvenes que se encuentran en riesgo social y por ende necesitan un apoyo diferente (Arslan, 2019). El programa de evaluación de estudiantes a nivel internacional llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 32 países demuestra estadísticamente que la educación en Alemania se ha deteriorado (Arslan, 2019).

Se tomó la misma prueba a 2.500 estudiantes de 32 países, los estudiantes alemanes obtuvieron el lugar 25 en el ranking en cuanto a comprensión lectora, el lugar 22 en cuanto a matemática básica y 23 en cuanto a ciencias naturales (Arslan, 2019). Del subgrupo representativo a Alemania, los estudiantes con peores resultados son aquellos con influencia extranjera, uno de cada cinco estudiantes con un padre extranjero no alcanzó el nivel mínimo en literatura, siendo los estudiantes turcos los que mostraron el déficit más grave (Sohn & Ozcan, 2006; Arslan, 2019).

La población turca compone un 25.6% de la población extranjera en Alemania, formando el conglomerado extranjero más grande (Arslan, 2019). En las escuelas de educación básica y vocacionales (en conjunto) la cantidad de alumnos turcos alcanza un 43,4% de la totalidad de estudiantes extranjeros que asiste a tales recintos (Arslan, 2019). En contraposición, la vía básica y necesaria para ingresar a las universidades es por medio del *Gymnasium* en donde el porcentaje de estudiantes turcos alcanza apenas el 10,8% siendo el grupo extranjero con menor representación (Arslan, 2019).

*Tabla 5. Tasa de Estudiantes Alemanes y Extranjeros en la Escuela Secundaria*

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule	Other
Estudiantes Extranjeros n= 462.755	43,8%	18,9%	13,3%	12,8%	10,6%
Estudiantes Alemanes n= 4.882.478	18,6%	24,5%	32,3%	8,4%	16,2%

*Fuente: Arslan, 2019 p.95*

De la tabla anterior, es posible apreciar la baja proporción de los estudiantes extranjeros en las escuelas secundarias de mayor exigencia académica tales como la *Realschule* y el *Gymnasium*, y la alta representación del mismo grupo en las escuelas en donde la educación es la básica (menor exigencia) como lo es la *Hauptschule*.

Incluso, los extranjeros que tienen menor participación en escuelas como el *Gymnasium* son los provenientes de Turquía e Italia, el primer grupo solo alcanza un 1% de participación en dichas escuelas respecto de la población total de estudiantes (Arslan, 2019). Según indica Arslan (2019) desde la década de 1980 las discusiones en torno al

tipo de escuela que debiese implementarse debido al creciente número de estudiantes foráneos han sido múltiples, pero no se ha llegado a un acuerdo general.

Una de las soluciones al problema ha sido la adopción de medidas a nivel provincial o regional de acuerdo a la realidad que enfrentan estos lugares (Arslan, 2019). Otra solución ha sido enviar a un porcentaje importante de estudiantes turcos a la *Sonderschule*, escuela para alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje, lo cual dista de ser una medida real para remediar el problema referido a la barrera idiomática, el cual se manifiesta en los alumnos como una insuficiencia en el lenguaje (Arslan, 2019).

La dependencia socioeconómica y la educación de los padres siguen siendo determinantes en el éxito escolar de los niños (Jofré, 2013). Un estudio presentado por la Fundación Bertelsmann en 2013, recalca que los estados federados aún no han adoptado las medidas suficientes para reducir las desigualdades sociales reproducidas en su interior, señalando que el sistema tampoco ofrece un espacio para la movilidad social (Jofré, 2013).

De acuerdo al informe de la Fundación Bertelsmann, el origen social se consolida como un factor determinante a partir de la escuela primaria en la cual los niños desarrollan las competencias concernientes a la lectura (Jofré, 2013). Como resultado, se observa que los alumnos provenientes de familias con menos recursos y educación tardan un año más que sus pares de clase acomodadas lo cual repercute de distintos modos a lo largo de la trayectoria educativa (Jofré, 2013).

Otro factor de importancia en la inserción de los niños y jóvenes de procedencia turca en el sistema alemán corresponde a los episodios de violencia perpetrados por estos mismos hacia sus pares e incluso autoridades, y por parte de grupos de extrema derecha hacia estos debido a su condición migratoria (Ross, 2009).

Fue en el año 2006, en que el plantel docente de la escuela secundaria Rütli ubicada en los barrios periféricos de la capital alemana, y cuya matrícula se compone en un 82% por estudiantes extranjeros se organizó publicando una carta en el diario Tagesspiegel de Berlín (Banchón, 2006). En la carta se relata la situación de violencia y anarquía vivida al interior de esta Realschule, dando a conocer una realidad compartida por escuelas con características similares (Banchón, 2006).

En dicha carta se describe la vacancia de los cargos directivos hace ya varios años, la destrucción del recinto, las múltiples interrupciones en clases debido a los objetos voladores y puñetazos entre alumnos (Banchón, 2006). El propósito del actuar de los profesores fue el de pedir ayuda a las autoridades, esperando alguna acción por parte de estos últimos (Banchón, 2006).

Tras la discusión que desató sobre las políticas educativas tanto de los gobiernos federales como el central, se implementaron una serie de medidas hasta que el tema desapareció de la palestra pública (López, 2007). Al inicio del periodo académico 2006-2007 se implementó un proyecto social que consistía en el desarrollo de una marca de vestir por parte de los alumnos, permitiéndoles incorporar su propio sello (López, 2007).

En cuanto a los episodios de violencia cometidos por grupos radicales de derecha hacia la población migrante, estos no han cesado desde la década del 90´ tras la reunificación de Alemania, situando las solicitudes de asilo como una nueva preocupación para el Estado y sus ciudadanos (Jäger & Papaleo, 2013). Atentados en contra de los turcos como lo fue el ataque incendiario de Solingen en 1993, en dónde un grupo de neonazis incendio una gran casona que albergaba a una extensa familia dando muerte a cinco personas y dejando a otras catorce heridas, se repiten hasta el día de hoy (Jäger & Papaleo, 2013).

Incluso, en febrero del presente año en la localidad de Hanau un nuevo atentado motivado por las profundas convicciones xenófobas de su autor Tobías Rathjen, cobró la vida de nueve personas, de ellas cinco eran de procedencia turca (El País, 2020). Causando gran conmoción y repudio por parte de la comunidad internacional, de igual manera, la canciller alemana, Ángela Merkel y el presidente de Turquía, Recep Tayyip Erdogan, han condenado enfáticamente el atentado (El País, 2020).

### **3.7 Alteridad Cultural**

#### **3.7.1 Ritos y Tradiciones**

Gran parte de los apoderados considera que la educación alemana amenaza su cultura corriendo el riesgo de perderla debido a la asimilación que sus hijos podrían presentar si se introducen en la sociedad alemana, por lo que en sus hogares fomentan las costumbres propias del país de origen (Arslan, 2019). Además, solo una pequeña fracción de estos

apoderados se encuentran capacitados para ayudar a sus hijos en las tareas concernientes a la escuela a diferencia de los apoderados alemanes de clase media (Ross, 2009).

Un grupo considerable de alumnos de origen turco desertan de la escuela secundaria sin conseguir el certificado correspondiente a su escuela, por lo que no cuentan con un mínimo de formación, lo cual repercute en las posibilidades de encontrar trabajo en un mercado laboral cada vez más reducido (Ross, 2009). La deserción se ha asociado al contexto cultural de los padres los cuales no ven la educación como un determinante, y aspectos culturales como lo es el matrimonio a temprana edad (Sohn & Ozcan, 2006).

Para el año 2000, un 25% de la población turca no contaba con ningún tipo de certificado (diploma) escolar, en cambio para aquellos sujetos que contaban con doble nacionalidad este porcentaje disminuyó a un 16%, en contraste de la población netamente alemana cuya cifra alcanza un 1% (Sohn & Ozcan, 2006).

Se ha demostrado que la educación pre-escolar es clave para la inserción de los niños cuya lengua materna no es el alemán, ya que en la mayor parte de los casos es el único lugar que tienen para aprenderlo antes de entrar a la escuela (Sohn & Ozcan, 2006). Pese a esto la tasa de asistencia de los niños con influencia extranjera a estos establecimientos es particularmente baja, lo cual en parte se explica debido a la disponibilidad de tiempo de las madres al encontrarse desempleadas prefiriendo criar a sus hijos, al mismo tiempo que desconocen los beneficios del sistema (Sohn & Ozcan, 2006).

### **3.7.2 Creencias o Religión**

Un total aproximado de cuatro millones de personas de origen turco conforman el grupo de inmigrantes más grande de Europa, los cuales virtualmente son musulmanes (Arslan, 2019). De acuerdo a Arslan (2019) la Unión Europea (UE) puede ser vista como un club cristiano en cuanto a su cultura por sobre la religiosidad, en virtud de lo cual los turcos representan la otredad por excelencia, pese a ser un país elegible como miembro de la UE.

La libertad de culto o religión se encuentra establecida en la Carta Magna de Alemania, por lo que las escuelas incluyen en su currículo la práctica religiosa católica o cristiana y judías excluyendo a la población musulmana, debido a la concepción de los musulmanes como forasteros, personas que no son parte de la sociedad, reforzándose al no estar considerados en las prácticas religiosas de las escuelas (Ross, 2009).

Los grupos religiosos de acuerdo a la Constitución se encargan de mediar entre el Estado y la ciudadanía, por lo que el gobierno reconoce y delega autoridad a un grupo claramente delimitado e identificable por religión como lo es en el caso de los luteranos, católicos, judíos, etc (Ross, 2009). Los cuales se encargan del desarrollo de un currículo y las clases de religión en las escuelas públicas (Ross, 2009).

En el caso de la comunidad musulmana, el gobierno alemán ha declarado que no ha sido posible distinguir a un organismo delimitado y claramente organizado que encabece en forma clara el Islam, por ello no existen representantes formales que pueden intervenir en representación de este grupo, y en consecuencia no existen currículos que consideren las

prácticas musulmanas, por lo que algunos padres han optado por enviar a sus hijos a mezquitas durante la jornada correspondiente a las clases de religión (Ross, 2009).

### **3.7.3 Lengua o Idioma**

Una de las principales dificultades para los turcos es la brecha idiomática, ya que una fracción importante de la población turca de primera y segunda generación no habla alemán acrecentando la segregación de este grupo, promoviendo la conformación de verdaderos guetos en los cuales promueven y defienden su valores y prácticas culturales (Ross, 2009; Arslan, 2019).

Lo anterior, repercute directamente en la tercera generación especialmente cuando se encuentran en edad escolar. Esto es debido a que al no manejar correctamente el idioma son enviados a las escuelas de menor dificultad académica (*Hauptschule*), a las escuelas colectivas (*Gesamtschule*) o a las escuelas para niños que presentan dificultades (*Sonderschule*) para el aprendizaje coartando sus posibilidades profesionales o técnicas en un futuro (Arslan, 2019).

### **3.7.4 Identidad**

Una serie de dificultades legales y culturales impidieron el asimilacionismo de la segunda generación de turcos en Alemania, quedando excluidos de la sociedad (Ross, 2009). Por un lado, se pueden apreciar las trabas impuestas por el Estado y la cultura dominante como lo son las dificultades para obtener la ciudadanía, la sobre representación de inmigrantes

en las escuelas de menor exigencia, una baja movilidad ocupacional, y la falta de un currículo representativo del Islam (Ross, 2009).

Por el otro lado, es posible apreciar los impedimentos controlados por la misma población turca inmigrante como lo son la fuerte permanencia de los lazos étnicos y la identificación con la patria, siendo esencial en el sentido de la vida cotidiana (Ross, 2009). Pero impidiendo la asimilación, las mejoras económicas y educacionales (Ross, 2009).

El concepto de otredad en este caso se convierte en producto y estímulo de discriminación al ser reforzado por ambos lados, y en donde la ley pierde el control (Ross, 2009).

### **3.8 Políticas Implementadas**

El año 2005 comenzó a regir una nueva “Ley de Inmigración”, la cual establece cursos de alemán para los nuevos inmigrantes, ordenando también al gobierno central a tomar medidas en el asunto con el fin de promover la integración (Ross, 2009). El 2007 se avanzó solicitando como requisito de entrada al país a los esposos(as) de inmigrantes el manejo del idioma alemán o la inscripción a clases del idioma auspiciadas por el Estado (Ross, 2009).

El año 2006 y 2007 el Gobierno Federal convocó a una asamblea nacional basada en la integración del país, teniendo como uno de sus principales focos el sistema educativo. Lo cual conllevó a una serie de reformas económicas, sociales y educacionales implementadas tanto a nivel local como federal (Ross, 2009).

Como se ha mencionado anteriormente, la *Hauptschule* es el establecimiento escolar que cuenta con un importante conglomerado de alumnos extranjeros, alcanzando cerca del 70% de su totalidad (Schulte, 2005). Por este motivo, un gran número de escuelas ha optado por salirse de los planes existentes y enseñar el alemán como lengua extranjera; los alumnos, previo a su ingreso, deben rendir un examen de alemán y dependiendo de sus resultados se les distribuirá en distintos grupos (Schulte, 2005).

### **3.9 Cobertura Escolar, Escolaridad Promedio y Otros Indicadores**

La cobertura del sistema educacional alemán es de un 87% si se considera a los adultos de entre 25 y 64 años de edad que ha terminado la educación secundaria, esta cifra se encuentra por sobre el promedio de la OCDE la cual tiene un promedio de 78% (OCDE, 2015).

Por su parte, la población alemana pasa 18 años en el sistema educacional los cuales fluctúan alrededor de los 5 y los 39 años de edad, esta cifra es mayor al promedio de la OCDE de 17.2 años (OCDE, 2015), donde la diferencia llega a los cinco puntos porcentuales (UNESCO, 2020).

A su vez, es posible clasificar a la población en edad escolar basándose en la etapa que cursan, la cual se correlaciona directamente con la edad de los niños y jóvenes que integran el sistema (UNESCO, 2020). La cantidad de niños que asiste a la educación pre-escolar es de 2.173.210, en el caso de la educación primaria esta cifra llega a los 2.923.401 niños, en la educación secundaria el acceso alcanza su máximo con 7.098.011 alumnos, y

respecto a la participación de los jóvenes en estudios terciarios la cifra decrece a 4.401.198 (UNESCO, 2020).

Además, de acuerdo a los datos entregados por la UNESCO (2020), para el periodo que fluctúa entre los años 2010 y 2017 no se muestran diferencias significativas en la adscripción de los cupos escolares entre hombres y mujeres, y para todos los niveles educativos. A pesar de ello, es posible observar que la mayor desigualdad se produce en la educación secundaria en donde la diferencia llega a los cinco puntos porcentuales (UNESCO, 2020).

El año 2019, la fundación alemana Bertelsmann publicó un informe que dio a conocer que el 60% de los estudiantes alemanes experimenta una situación de acoso psicológico o violencia física por parte de sus pares en la escuela. La percepción de inseguridad en la escuela se agudiza por los alumnos de entre 8 y 14 años, llegando a una cuarta parte del total de estos (Xinhua, 2019).

En las escuelas primarias uno de cada tres niños indica que ha sido acosado, golpeado o excluido dentro del ambiente escolar. Para el caso de la educación secundaria, precisamente en la Hauptschule o escuela secundaria general alrededor de un tercio de los jóvenes señala ser víctima de los tres tipos de violencia en forma simultánea (Xinhua, 2019).

A lo anterior se suma el desconocimiento de los niños y jóvenes acerca de sus derechos, de las escuelas de educación secundaria la mitad de los estudiantes entrevistados no

conoce o no están bien informados acerca de sus derechos, y en las escuelas primarias la ignorancia de estos aumenta al 63% (Xinhua, 2019).

## **Conclusión**

En definitiva, es posible observar que la organización del Sistema Nacional de Educación en Alemania se conforma de múltiples agentes los cuales inciden de diversas maneras, estos se coordinan por medio de la Conferencia de los Ministros de Cultura lo cual les permite que el sistema cumpla con cierto grado de estandarización y comparación. Un aspecto fundamental y compartido por todos los estados federados, es el de la división de la educación escolar y superior en niveles de exigencia académica.

Tal como se ha mencionado, se determina en que escuela secundaria deberán estudiar los jóvenes abarcando criterios que consideran los resultados académicos y las recomendaciones hechas por los profesores de la escuela primaria. Lo cual, de acuerdo a las estadísticas y reiterados estudios, refleja el perfil socioeconómico y de procedencia en desmedro de las poblaciones de origen extranjero, debido a factores que se conjugan desde la sociedad de inmigrantes y de la sociedad alemana.

A su vez, la segmentación de los estudiantes en tres niveles ha provocado cierta homogenización en el perfil del alumnado al interior de las escuelas, lo que para el caso de las escuelas de menor exigencia académica (*Hauptschule*) se ha traducido en la falta de incentivos y motivación para aquellos estudiantes socioeconómicamente vulnerables, como lo es para el caso de los inmigrantes.

El grupo de inmigrantes que se ha visto más afectado en términos educacionales es el de procedencia turca, población que comenzó su desplazamiento hacia el país germano en la

década del 60` por medio del reclutamiento de trabajadores invitados, y actualmente representa el conglomerado extranjero más grande al interior de Alemania, alcanzado alrededor de un 16% respecto del total de la población, lo cual es alarmante si se considera que muestran el rendimiento educativo más deficitario del país.

Además, es el grupo que proporcionalmente alcanza la menor cifra en cuanto al número de matriculados en las escuelas de alto rendimiento (*Gymnasium*), y en contraposición el número más alto en las escuelas de bajo rendimiento (*Hauptschule*). Por ende, la entrada de estos a las academias de prestigio o a las universidades del país se ven coartadas a temprana edad, perpetuando la segregación de la población inmigrante al interior de la sociedad alemana ya que las escuelas actúan como punto de partida y reflejo de las disparidades presentes en la sociedad.

Es posible explicar los resultados obtenidos por la población de origen turca por medio de una combinación de factores como lo son las dificultades con el idioma alemán, las diferencias que se desprenden del abismo existente en las tradiciones, la religiosidad y la cultura en general, pero por sobre todo el rol que juega la identidad de la comunidad con su tierra patria perpetuando los vínculos e incluso dando lugar al reencuentro con la cultura materna.

Otro elemento importante, es la conformación identitaria de la sociedad alemana influenciada por criterios étnico-raciales, los cuales han limitado la integración de aquellos grupos que históricamente se han considerado ajenos (los otros), como lo es el caso de la

población turca. Y el sistema educativo es un fiel reflejo de estas prácticas segregacionistas.

En la actualidad, grupos nacionalistas de extrema derecha opositores a la migración han protagonizado episodios de violencia justificados por su ideología. Y siendo los turcos el grupo migrante de mayor volumen ha afrontado diversos hechos de violencia extrema como lo han sido los incendios de sus viviendas con familiares en su interior, asesinatos a sangre fría, etc.

Es comprensible, que el gobierno alemán que se encontraba a cargo cuando comenzó el programa de *Guestworker* viera las necesidades de la población extranjera como asuntos pasajeros, los cuales acabarían en el corto plazo. Pero las colonias nacionales extranjeras como es el caso turco ya llevan más de medio siglo establecidas, no corresponden a una inmigración reciente y no se ha visto una respuesta coordinada a nivel nacional, sino que recién es posible observar reacciones y adecuaciones en el Sistema Nacional de Educación en niveles locales.

Por ende, las políticas implementadas hasta el momento no han sido capaces de abarcar la magnitud del problema que envuelve a dos comunidades, implementando en algunos casos soluciones ambiguas o focalizadas en tan sólo un área, siendo necesario un debate que vaya más allá de las discusiones ligadas a la integración y la seguridad del país buscando elementos de unión entre ambas para incorporar a la población turca, al mismo tiempo en que se encausan problemáticas como la xenofobia, limitaciones legales, entre otras.

## **Capítulo IV: Migración Argelina en Francia**

### **Introducción**

De acuerdo a Kirszbaum et al (2009), Francia desde sus orígenes ha sido un país receptor de inmigrantes, empero tras finalizar la Segunda Guerra Mundial en la década de 1940 comenzó un nuevo ciclo migratorio, la inmigración post-colonial. La postguerra marcó el fin de la predominancia extranjera italiana y española, dando lugar principalmente a la inmigración proveniente de sus colonias de aquella época, tales como la argelina y la marroquí (Kirszbaum et al, 2009).

A partir de 1947, Francia otorgó a la población catalogada como argelina musulmana, el permiso de libre asentamiento en toda la metrópolis francesa (Kirszbaum et al, 2009). A comienzos de 1950 más de 200.000 argelinos ingresaron al país uniéndose a sus compatriotas, los cuales se establecieron en el país en forma previa tras luchar junto a los franceses en la Segunda Guerra Mundial (Kirszbaum et al, 2009).

En Argelia, las ideas independentistas comenzaron a aflorar durante la Primera Guerra Mundial, pero no fue tras finalizar la Segunda Guerra Mundial y tras el incumplimiento de la palabra de los franceses de otorgar mayores potestades de autogobierno que surgieron grandes confrontaciones (Encyclopaedia Britannica, 2016). En 1954, el Frente de Liberación Nacional (FLN) argelino comenzó una guerra de guerrillas contra Francia perpetrando una serie de ataques terroristas, lo cual conllevó a una respuesta brutal por

parte del general francés Jacque Massu, basada en la tortura y en la ejecución sumaria de cientos de sospechosos (Ocaña, 2003; Encyclopaedia Britannica, 2016).

El punto de mayor tensión se alcanzó en la Batalla de Argel (1956-1957), en dónde el FLN organizó una serie de ataques en áreas militares y civiles francesas (Encyclopaedia Britannica, 2016). Por su parte, el mismo año Francia concedió la independencia a Túnez y a Marruecos lo cual le permitió concentrar sus fuerzas militares y robustecer sus esfuerzos por retener la catalogada “Argelia francesa”, enviando a medio millón de soldados, logrando recuperar el control en 1958 (Ocaña, 2003).

No obstante, en 1959 el general Charles de Gaulle quien había llegado al poder como defensor de los intereses franceses en Argelia aceptó el principio de autodeterminación del pueblo argelino, desencadenando nuevos levantamientos opositores a las ideas independentistas (Ocaña, 2003). El proceso de independencia de Argelia culminó en 1962 tras la firma del Acuerdo de Evian y la celebración del referéndum nacional, en que las posturas independentistas se impusieron con una amplia mayoría, ingresando a la Organización de las Naciones Unidas el 8 de octubre del mismo año (Ocaña, 2003).

La tendencia migratoria de argelinos hacia la República Francesa se acentuó tras la independencia, y en la actualidad la comunidad argelina representa el conglomerado extranjero más grande de Francia con un total de 807.452 personas al considerar el país de origen (Kirszbaum et al, 2009; INED, 2016). Sin embargo, las cifras difieren si se considera a las segundas generaciones migrantes (descendientes), en el caso argelino la

cifra alcanza un aproximado de 1.151.000 personas, lo cual corresponde a un 15,4% de la población total de segunda generación, seguido por la población marroquí (12,3%), italiana (11,3%) y portuguesa (8,9%) (INED, 2018).

La magnitud de la inmigración y el desplazamiento de familias completas ha supuesto una gran responsabilidad para los gobiernos de los países receptores, como lo ha sido para el caso francés (CNESCO, 2016). Los aspectos culturales y los conocimientos de la población inmigrante han sido factores determinantes para la inclusión de los mismos dentro de la sociedad de acogida, lo cual ha permitido demostrar que la educación juega un rol fundamental al momento de lograr una inserción exitosa de aquellas personas de origen extranjero y sus descendientes (Brinbaum & Kieffer, 2009).

En el presente capítulo se describirán y analizarán ciertos aspectos del Sistema Nacional de Educación Francés (SNE), tales como los niveles de educación establecidos, la dependencia educacional del sistema, la cobertura, los años de escolaridad promedio, entre otros. Además, se indagará en el currículo escolar o plan de enseñanza de los respectivos niveles, sus objetivos esperados, los modos de bachillerato existentes y más, con el fin de comprender que características del sistema propician la inclusión o exclusión de aquellos alumnos de procedencia o descendencia extranjera, específicamente de la población argelina.

#### **4.1 Historia de la Migración Argelina en Francia**

La migración argelina en Francia se remonta a la década de 1940, con el comienzo de la denominada inmigración post-colonial (Kirszbaum et al, 2009). Tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, Francia adoptó una política migratoria que concedía a la población argelina el permiso de libre asentamiento en la metrópolis francesa, la magnitud de la inmigración fue tal que contribuyó en el crecimiento de la población francesa en un 40% en tan solo las primeras dos décadas (Kirszbaum et al, 2009).

Debido al gran desplazamiento de inmigrantes argelinos hacia Francia en la década del 60', en 1973 el gobierno argelino puso un freno a la emigración por medio de la implementación de políticas cuyo fin era el de reactivar el mercado interno basado en la producción de petróleo e hidrocarburos (MPC, 2013). La política dio resultados por alrededor de tres décadas, en donde no se produjeron grandes flujos de migración desde Argelia, sino que más bien la emigración que se presencié fue producto de la reunificación familiar (MPC, 2013).

Si bien, tras la adopción de las políticas restrictivas impuestas por el gobierno argelino y la recesión económica que se vivió a nivel mundial en 1974 disminuyó el desplazamiento de extranjeros hacia la República francesa, provocando una caída respecto al crecimiento de Francia en base a población inmigrante, la inmigración previamente producida continuó contribuyendo significativamente en el crecimiento poblacional del país (Encyclopaedia Britannica, 2020). A principios del Siglo XXI, casi cuatro millones de

extranjeros residían en Francia, lo que corresponde a un 6% de su población, permaneciendo constante desde 1975 (Encyclopaedia Britannica, 2020).

Los inmigrantes argelinos que ya se encontraban en Francia no vieron la necesidad de retornar a su país natal, y desde Argelia se consideraba que estos habían encontrado una válvula de escape a los problemas que presentaba el mercado local (MPC, 2013). A partir del año 2000 y tras el proceso de liberalización de la economía argelina este polo migratorio se reactivó siendo posible observar un patrón migratorio de carácter laboral, en donde el perfil del inmigrante pasó a ser altamente calificado (MPC, 2013).

A medida que el número inmigrantes ha aumentado en Francia, también han aumentado las formas y los incidentes de discriminación racial en la vivienda, el empleo, la educación, entre otros, en donde la población francesa reclama algunos trabajos o posiciones que se encuentran en manos de los inmigrantes para sí (Encyclopaedia Britannica, 2020). A la par se han conformado redes de apoyo entre los inmigrantes, dando pie a diversas formas de activismo social (Encyclopaedia Britannica, 2020).

Los países colindantes como Portugal, España e Italia a la fecha continúan conformando una parte importante del conglomerado extranjero, pero las nuevas corrientes provenientes de los países de África del Norte especialmente desde Argelia y los antiguos protectorados de Marruecos y Túnez se han posicionado como los principales agentes migratorios, proporcionando el flujo de mayor magnitud (Encyclopaedia Britannica, 2020).

En la actualidad, el colectivo inmigrante con mayor presencia en Francia es el argelino el cual de acuerdo al Instituto Francés de Estudios Demográficos (2016) se compone de un total de 807.452 personas nacidas en Argelia, seguida por la población de origen marroquí (755.286), portugués (621.986), italiano (286.392), tunecina (275.885), entre otros (INED, 2016). Si además se consideran las segundas generaciones de migrantes, la población argelina aumenta considerablemente alcanzando un aproximado de dos millones de personas (INED, 2018).

#### **4.2 Administración Político Administrativa Francesa**

Tras la reforma del año 2003, la Constitución francesa afirma que la organización de la República es descentralizada (Asamblea Nacional, 2019). De hecho, este proceso comenzó con la promulgación de la ley del 2 de marzo de 1982, la cual confirió mayores libertades en la administración de los diversos niveles territoriales, confiriendo potestades a las municipios, departamentos y regiones, pero también a comunidades extranjeras y de estatus especial (Asamblea Nacional, 2019).

A partir de los años noventa, los municipios comenzaron a reestructurarse internamente, llevando a cabo una estrategia de cooperación intermunicipal con el fin de acumular recursos monetarios y humanos, acompañados de la descentralización de algunos servicios estatales en las regiones y departamentos. Desde 2009 y 2010 producto de una reforma general de la administración territorial del Estado, una gran cantidad de servicios y prestaciones fueron sujeto de una gran descentralización (Asamblea Nacional, 2019).

En la actualidad existen tres niveles de gobiernos locales en Francia:

- a) *Los municipios*: constituyen el nivel más cercano a la ciudadanía, el alcalde es elegido por el Consejo Municipal, el cual a su vez es el representante del Estado en el municipio. Este, al ser el titular del poder ejecutivo a nivel local, es el encargado de implementar las decisiones del consejo, también cuenta con facultades en materia de estado civil y policía administrativa (Asamblea Nacional, 2019). En la actualidad, el número de comunes se encuentra por debajo de la barrera simbólica de 36.000 municipios (Asamblea Nacional, 2019).
- b) *Los departamentos*: hoy en día existen 101 departamentos, de los cuales 96 se encuentran en Francia continental (Asamblea Nacional, 2019). En concordancia con lo dispuesto en la ley del 17 de marzo de 2013, a partir de las elecciones de 2015 el consejo general pasó a llamarse consejo departamental, conformados por dos miembros del sexo opuesto, y se renuevan cada seis años (Asamblea Nacional, 2019). Además, al interior de cada departamento se encuentran los distritos, donde el Estado está representado por un subprefecto (Asamblea Nacional, 2019).
- c) *Las regiones*: corresponden al nivel superior de organización territorial a nivel local y su función es la de brindar coherencia a las políticas de Estado (Asamblea Nacional, 2019). Recién en 1986, se celebró la primera elección de los consejeros regionales por sufragio universal y en enero del 2015 se modificó el calendario electoral reuniendo a ciertas regiones, por lo que el total pasó de 21 a 12 regiones excluyendo a Córcega, la cual tiene estatus especial (Asamblea Nacional, 2019).

Como se menciono anteriormente, ciertas regiones se benefician de un estatus especial tanto en Francia continental como en el extranjero (Asamblea Nacional, 2019).

Las ciudades que conforman Francia metropolitana, París, Lyon y Marsella tienen un estatus particular, estas se encuentran divididas en distritos y al interior de estos se celebran elecciones para los cargos de alcalde y miembros del consejo (concejales) (Asamblea Nacional, 2019). Por su parte, la ciudad de Córcega se beneficia de una figura institucional específica gozando de mayor autonomía en la gestión de ciertas áreas, especialmente en lo referido a la protección del patrimonio cultural.

Las colectividades de ultramar de San Bartolomé, San Martín, San Pedro y Miquelón, las islas Wallis y Futuna, la Polinesia francesa y Nueva Caledonia están sujetas al principio de especialidad legislativa, el cual define los reglamentos de cada comunidad y enumera las leyes aplicables en dichos territorios, por lo que las asambleas locales solo pueden elaborar sus normativas dentro del cuadro establecido por la ley, con exclusión de los asuntos soberanos (Asamblea Nacional, 2019).

Por último, las regiones y departamentos restantes de ultramar Guadalupe, Martinica, Guyana, Reunión y Mayotte se encuentran sujetos al artículo 73 de la Constitución, el cual determina las reglas de asimilación legislativa. Es decir, se rigen mediante las leyes ordinarias de Francia continental, pero también acceden a negociaciones internacionales y tienen mayor poder de propuesta (Asamblea Nacional, 2019).

### 4.3 Dependencia Educativa

La administración de la educación en Francia permanece centralizada y bajo el estrecho dominio del Estado, pese a los intentos de descentralización que han llevado a cabo algunos gobiernos (Derouet et al, 2015). El alcance de las leyes cuyo objetivo ha sido el de propiciar la descentralización del sistema educativo ha sido de carácter limitado, aunque las primeras leyes descentralizadoras lograron transferir importantes poderes en las autoridades locales en cuanto a la construcción, renovación y equipamiento de los recintos educativos (Derouet et al, 2015).

La descentralización fue frenada a mediados de los 80' y no fue hasta 1995 que se lograron nuevos avances en la materia, la promulgación de una nueva ley permitió en forma parcial la delegación de las responsabilidades ligadas a la formación profesional de los docentes desde el Estado hacia las Autoridades Regionales (Derouet et al, 2015). Pese a ello, el Estado sigue siendo el responsable de gestionar los establecimientos de formación docente y las escuelas de aprendices (Derouet et al, 2015).

*“El Estado se encuentra a cargo de la definición del currículum, de la carga lectiva, de la selección, contratación y trayectoria profesional del profesorado y otro tipo de personal, de la formación inicial y continua de estos, del control y la inspección de los centros, de la orientación e inserción profesional del alumnado, de los diplomas, certificaciones y reconocimiento de cualificaciones.”*

Las leyes de descentralización promulgadas a inicios de los 80' han permitido de forma gradual la evolución del sistema educativo, al conferir mayores potestades a los departamentos y a las regiones (Ministerio de Asuntos Exteriores, 2007). La ley de agosto de 2004, refuerza el poder de los alcaldes en materia educativa al robustecer las libertades de las corporaciones locales (Ministerio de Asuntos Exteriores, 2007).

Cabe mencionar, que desde el siglo XIX los municipios han sido los responsables de los centros de enseñanza primaria, lo cual ha permitido una gran cobertura a nivel país desde hace varias décadas (Ministerio de Asuntos Exteriores, 2007).

Los colegios son financieramente independiente y cada jurisdicción es responsable de la remuneración de los docentes, técnicos y personal de servicio, pagando un subsidio a cada establecimiento (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Su presupuesto es votado por la Junta Directiva y controlado por la autoridad local respectiva, el prefecto y la propia institución (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Al igual que los colegios, los liceos (*lycées*) son financieramente independientes, el Estado aporta solo una pequeña fracción para el personal y los servicios que no son de carácter técnico (Ministerio de Educación Nacional, 2020). El presupuesto propio de los liceos es votado por la Junta Directiva y controlado por la academia, la autoridad local y el prefecto; la ejecución del presupuesto es responsable del contable y del jefe del establecimiento (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

El control administrativo y financiero de los establecimientos educacionales corresponde a una responsabilidad conjunta de:

- autoridades académicas (rector y director de servicios de educación nacionales departamentales)
- del prefecto regional
- del consejo regional para escuelas secundarias
- de la inspección general de la administración de educación e investigación nacional ( IGAENR )
- de la Cámara de Cuentas Regional

#### **4.4 Currículo Escolar o Plan de Estudio**

Los objetivos de cada ciclo escolar son establecidos por los programas nacionales, posibilitando el trabajo común de ciertos conocimientos y habilidades (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

La autonomía de las escuelas secundarias ha aumentado significativamente en cuanto a los contenidos educativos y pedagógicos. Aquellas funciones que guardan relación con la organización del establecimiento en clases, la organización de las horas lectivas (tiempo escolar), la definición de las actividades complementarias de formación y educación continua, la orientación de los alumnos, y la apertura de los establecimientos a la

comunidad responden a la administración de la institución (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

El plan escolar se desarrolla en forma conjunta por diversos socios de la institución, luego la Junta Directiva define los mecanismos específicos para implementar pautas y programas cuyo mandato es a nivel nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Esto permite que cada establecimiento contribuya a los objetivos nacionales, de modo que teniendo en consideración la diversidad del público escolar, los estudiantes logren el éxito académico (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

#### **4.5 Sistema Educativo Francés**

De acuerdo a Derouet et al (2015) el Sistema Nacional de Educación en Francia se ha construido bajo la influencia de sus tradiciones republicanas y napoleónicas, lo cual ha demarcado el surgimiento del estado burocrático moderno vinculado con el proyecto político de escuela moderna implementado en los últimos años

Tabla 6. Niveles y Ciclos del Sistema Educativo Francés.

Educación Infantil ( <i>école maternelle</i> )	Ciclo I Aprendizajes iniciales	Petite section (3 a 4 años de edad)
		Mayonne section (4 a 5 años de edad)
		Grande section (5 a 6 años de edad)
Escuela primaria o elemental ( <i>école primaire</i> )	Ciclo II	Curso preparatorio (CP) (6 a 7 años de edad)
		Curso elemental 1(CE1) (7 a 8 años de edad)
		Curso elemental 2 (CE2) (8 a 9 años de edad)
	Ciclo III	Curso medio I (CM1) (9 a 10 años de edad)
		Curso medio 2 (CM2) (10 a 11 años de edad)
Primer ciclo o colegio ( <i>Collège</i> )	Ciclo de observación	Sexto (11 a 12 años de edad)
	Ciclo central	Quinto (12 a 13 años de edad)
		Cuarto (13 a 14 años de edad)
Ciclo de orientación	Tercero (14 a 15 años de edad)	
Segundo ciclo ( <i>Lycée</i> )	Ciclo de determinación	Segundo (15 a 16 años de edad)
	Ciclo terminal	Primero general (16 a 17 años de edad)
		Primero tecnológico (16 a 17 años de edad)
		Primero profesional (16 a 17 años de edad)
		Terminales generales (17 a 18 años de edad)
		Terminales tecnológicos (17 a 18 años de edad)
Terminales profesionales (17 a 18 años de edad)		
Prueba de Bachillerato ( <i>Baccalauréat</i> )		Bachillerato general
		Bachillerato tecnológico
		Bachillerato profesional

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación Nacional y Juventud, 2020.

### **Educación Infantil (*école maternelle*)**

Las guarderías infantiles han sido y son una parte integral del Sistema Nacional de Educación Francés. Originalmente, estas guarderías surgieron con el fin de sacar a los niños de la clase trabajadora de las calles, y ya hace un siglo el propósito se ha enfocado

en la educación de los niños de forma transversal (Lewis, 1985). La Tercera República desarrolló y estableció de forma sistemática la educación inicial, pretendiendo que los niños de ambos sexos puedan desarrollarse en el ámbito intelectual, físico y moral (Lewis, 1985).

A lo largo del siglo XX, la educación inicial ha sido una institución ampliamente respaldada y reconocida, incluso al compararse con otros países esta destaca dado la calidad de la educación y su cobertura respecto al mismo nivel (Lewis, 1985). Por ley cada comuna cuya población sea de 2.000 o más habitantes debe contar con una guardería con el fin de impartir la enseñanza inicial (Lewis, 1985).

A partir de la Quinta República, a mediados de los 80's la demanda por la educación inicial no ha hecho más que aumentar, lo cual significado un aumento en la confianza por parte de los distintos grupos socioeconómicos en estas instituciones (Lewis, 1985). La administración de la educación en Francia permanece centralizada y bajo el estrecho dominio del Estado, pese a los intentos de descentralización que han llevado a cabo algunos gobiernos (Derouet et al, 2015).

En la actualidad, la educación infantil es de carácter obligatorio y se compone de tres cursos del primer ciclo de aprendizajes iniciales, los cuales a su vez distribuyen a los alumnos por edad: de 3 a 4 años asisten a la *petite section*, de 4 a 5 años a la *mayonne section* y de 5 a 6 años a la *grande section* (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Los objetivos educativos para los dos primeros años se enfocan en fomentar mediante

actividades lúdicas el desarrollo de la personalidad del niño y su relación con el entorno; en el último año se prepara su transición a la escuela elemental (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

### **Escuela primaria o elemental (*école primaire*)**

La enseñanza primaria es mixta y gratuita en el sistema público, esta acoge a los niños en edad escolar, desde los 6 hasta los 11 años. Esta se ramifica en dos grandes ciclos: el ciclo II compuesto por el CP, CE1, CE2, y el ciclo III compuesto por el CM1 y CM2 (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Los objetivos primordiales en esta etapa se refieren al dominio del idioma francés y la incorporación de elementos matemáticos, permitiendo el acceso de los estudiantes a herramientas fundamentales para su conocimiento a lo largo de la trayectoria escolar.

En el ciclo II se dictan lecciones artísticas (educación musical y artes plásticas), educación física (deportiva) y educación cívica y moral con el propósito de que los alumnos se cuestionen el mundo (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Luego, en el ciclo III los estudiantes consolidan su aprendizaje en las áreas previamente descritas y comienzan a descubrir otras como la ciencia y tecnología, historia y geografía y la historia de las artes (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional y Juventud (2020), la escuela debe tener en cuenta en todo momento la diversidad de las habilidades de sus alumnos, considerando

que la capacidad de razonar y reflexionar estará dada por la observación, la experimentación, la sensibilidad, las habilidades motoras y la imaginación de cada uno.

La existencia de la catalogada “base común de conocimientos, habilidades y cultura” forma un grupo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que el sistema considera necesarios para una escolarización exitosa (Ministerio de Educación Nacional, 2020). De tal manera, que los estudiantes paulatinamente adquieren a través de su recorrido escolar desde la primaria hasta el final de la educación obligatoria las habilidades y conocimientos para dominar esta base común (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

### **Colegio o Primer Ciclo (*Collège*)**

El colegio es la entidad educativa de nivel secundario a la que ingresan los niños en edad escolar luego de finalizar la escuela primaria, sin requerir un examen de aprobación. Esta etapa es obligatoria, y se compone de cuatro cursos: sexto, quinto, cuarto y tercero, los cuales a su vez son parte de diferentes sub-ciclos (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

El ciclo de observación comprende sexto año, el cual a su vez es parte del ciclo III descrito con anterioridad. En cambio, el ciclo central (quinto), el ciclo de orientación (cuarto) y el ciclo de determinación (tercero) en conjunto constituyen el ciclo IV, catalogado como el ciclo de profundización (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Específicamente, la clase de sexto año debe permitir a los alumnos adaptarse de forma gradual a la organización en cuanto a la vida colegial, además de garantizar la continuidad del aprendizaje internalizado en los primeros dos años del ciclo III (CM1 y CM2) (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

En el ciclo de profundización, el propósito fundamental es el de permitir el adecuado desarrollo de las habilidades de los estudiantes en las diversas disciplinas y de modo interdisciplinario (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Siendo de importancia considerar que se comienza el programa de orientación a los estudiantes, “Avenir”, el cual permite a los adolescentes especializarse en un área, desarrollando la confianza en sí mismos, el pensamiento personal y creativo, el manejo de los recursos tecnológicos, entre otros (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Los cursos comunes de las escuelas secundarias se estructuran respecto de las siguientes disciplinas (Ministerio de Educación Nacional, 2020):

- Francés
- Matemáticas
- Geografía e historia
- Educación moral y cívica
- Lenguas vivas
- Física - Química
- Ciencias de la vida y de la tierra

- Tecnología
- Educación física
- Artes plásticas
- Música

Los establecimientos que deseen pueden ofrecer a sus alumnos lecciones opcionales, como lo es el estudio de: una segunda lengua viva extranjera o regional a partir de sexto, idiomas o culturas regionales a partir del mismo año, e idiomas y culturas de la antigüedad a partir de quinto año, las lecciones anteriores pueden dictarse hasta tercer año (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Al término del tercer año del ciclo de profundización, los alumnos obtienen el Diploma Nacional de Brevet (DNB) (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

### **El Liceo (*Lycée*)**

Al finalizar la educación secundaria de primer ciclo, los estudiantes continúan sus estudios en los institutos de enseñanza general o tecnológica, o en las escuelas secundarias profesionales. La escolarización en este nivel tiene una duración de tres años, segundo (15 a 16 años), primero (16 a 17 años) y el terminal (17 a 18 años) (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Los institutos generales y tecnológicos dictan diversos tipos de clases, segundo año es común a todos sus estudiantes, pero al término de este curso deben optar por un camino,

es decir, por la educación general o la tecnológica (Ministerio de Educación Nacional, 2020). En primero y el terminal se prepara a los alumnos para lo que será la rendición del examen de bachillerato, el cual les permite ingresar a la educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Existen tres formas de bachillerato general: Literario (L); Económico y Social (ES); Científico (S) (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Esta es una alternativa para aquellos alumnos que buscan continuar sus estudios en universidades, clases preparatorias en grandes escuelas o escuelas especializadas (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

En cambio, el camino tecnológico cuenta con ocho tipos de bachillerato:

- a) **STL:** ciencia y tecnología de laboratorio.
- b) **STI2D:** ciencias y tecnologías de la industria y desarrollo sostenible.
- c) **STD2A:** ciencias y tecnologías de diseño y artes aplicadas.
- d) **STMG:** ciencias y tecnologías de gestión.
- e) **ST2S:** ciencias y tecnologías de la salud y sociales.
- f) **S2TMD:** ciencias técnicas de música y danza.
- g) **STHR:** ciencias y tecnologías de hoteles y restaurantes.
- h) **STAV:** ciencias y tecnologías de la agronomía y de la vida.

Los bachilleratos tecnológicos mencionados, preparan a los alumnos especialmente para la entrada a la Sección de Técnicos Superiores (STS) o al Instituto Universitario de

Tecnología (IUT), ambos con una duración de dos años (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Con posterioridad, esto les permite continuar con una capacitación para obtener el título profesional de ingeniero (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Por su parte, los estudiantes que optan por la escuela secundaria profesional pueden prepararse tanto para el bachillerato profesional, como para el certificado de formación profesional (CAP) (Ministerio de Educación Nacional, 2020). La educación tecnológica sumada a la profesional representa de un 40 al 60% de los estudiantes, ambas se imparten en aulas o laboratorios dependiendo de la especialidad (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

La formación que imparten los liceos profesionales guarda estricta relación con el mundo de las empresas y los oficios, certificando la capacidad de ejercer una actividad profesional altamente calificada. En cuanto a la certificación al finalizar el ciclo terminal, estos establecimientos pueden hacer entrega de un certificado de formación profesional (CAP) o un diploma de estudios profesionales (BEP) (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

En cuanto a las diversas distinciones de la escuela profesional:

- *El bachillerato profesional*: se prepara a lo largo de tres años (segundo, primero y el terminal), certifica la calidad profesional de los individuos involucrados en una de sus 75 especialidades (Ministerio de Educación Nacional, 2020).
- *El certificado de aptitud profesional (CAP)*: se prepara en tan solo dos años (segundo y primero) y se forma a los estudiantes en uno de los más de 200 oficios

específicos, como trabajador o empleado calificado. Su función es la de entregar una entrada directa en el mundo laboral (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

- *El certificado de estudios profesionales (BEP)*: su preparación se integra por un curso de tres años de bachillerato profesional (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Los liceos vocacionales preparan a los jóvenes para que estos puedan integrarse al mundo laboral al finalizar la secundaria sin necesidad de estudios superiores. Sin embargo, si acaso así lo desean pueden continuar sus estudios (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

#### **4.6 Brechas y Dificultades Presentes en la Actualidad**

Los niños y jóvenes inmigrantes tienden a presentar dificultades educativas a lo largo de su trayectoria escolar, su rendimiento académico de acuerdo a diversas investigaciones ha demostrado ser inferior al de sus pares con padres nacidos en Francia (Brinbaum & Kieffer, 2009). Además, con frecuencia se les aconseja tomar aquellos cursos de menor exigencia académica (Kirszbaum et al, 2009).

Los autores Brinbaum & Kieffer (2009) plantean que la observación anterior puede explicarse de dos maneras, la social y la cultural. Por un lado, el entorno social y la historia de vida de los inmigrantes los sitúa en el estrato social más bajo de la clase trabajadora de Francia, y por otro lado los aspectos culturales como lo es la barrera idiomática, el nivel

educativo de los padres, y la poca comprensión del sistema de educación francés por parte de los mismos ha demarcado y prolongado las diferencias (Kirszbaum et al, 2009).

Brinbaum & Kieffer (2009) destacan en su estudio que el nivel y los logros educativos de los padres inmigrantes suelen ser más bajos que el de los nativos franceses, el 49% y el 27% respectivamente, no cuentan o no han finalizado sus estudios primarios y/o secundarios.

Se ha demostrado que las expectativas que tienen los padres acerca del desempeño educativo de sus hijos juegan un rol fundamental en el rendimiento de los mismos, incluso ha sido posible corroborar que dicha dinámica resulta en una estrategia de movilidad social ascendente para las familias (Brinbaum & Kieffer, 2009). Sin embargo, en una fracción importante de los casos el escaso dominio del francés y la ignorancia del sistema escolar restringen el logro de sus anhelos (Brinbaum & Kieffer, 2009).

También, ha sido posible observar que gran parte de las familias inmigrantes viven en áreas socialmente desfavorecidas y/o aisladas por lo que no tienen otra alternativa que la de asistir a las escuelas locales, geográficamente más cercanas (Brinbaum & Kieffer, 2009). A su vez, la población extranjera ha demostrado poco interés en estimular a sus hijos a seguir caminos más desafiantes (Brinbaum & Kieffer, 2009).

Lo anterior se traduce en segregación residencial y educativa, encontrándose estrechamente relacionadas (Brinbaum & Kieffer, 2009). El general las escuelas con niños de clase trabajadora e inmigrantes son las que presentan mayores problemas y también

aquellas que ofrecen el entorno educativo más pobre, del mismo modo los docentes adaptan la forma en que enseñan y corrigen a los estudiantes, provocando un proceso de nivelación hacia abajo (Brinbaum & Kieffer, 2009).

Incluso, tras el estudio realizado acerca de la segregación de las escuelas intermedias del sistema educativo regional de Burdeos, se descubrió que un pequeño número de escuelas concentraba a gran parte del padrón correspondiente a los niños de origen norteafricano incluyendo a los argelinos, siendo estas escuelas las que presentan las peores condiciones socio educativas y de resultados académicos (Kirszbaum et al, 2009). La conclusión de dicha investigación, fue que el nivel de segregación es mucho más alto de acuerdo a la cualidad de inmigrante, en comparación a el origen social o el bajo rendimiento educativo (Kirszbaum et al, 2009).

Otra variable importante es que los servicios de educación tienden a clasificar a los candidatos a las distintas escuelas de acuerdo a criterios tales como la edad, el estado de residencia oficial, el dominio lingüístico del francés, entre otros, perpetuando las diferencias sociales en el ámbito escolar (Kirszbaum et al, 2009). Esto sucede pese a que el estado legal del estudiante es indiferente en la prestación del servicio, a no ser que se haya cumplido con la mayoría de edad (Kirszbaum et al, 2009).

De acuerdo a los resultados obtenidos de la prueba PISA 2012, es posible observar que la diferencia en el desempeño escolar entre los alumnos nativos y los extranjeros ha aumentado desde el año 2000, en desmedro del segundo grupo. Además, el análisis indica

que esta diferencia se remarca para los casos en que los estudiantes foráneos presentan alguna dificultad académica (CNESCO, 2016).

Siguiendo la misma línea, se advierte que la enseñanza primaria no absorbe las desigualdades sociales, e incluso la escuela secundaria amplifica las amplifica fuertemente (CNESCO, 2016). Al observar la evolución de las desigualdades migratorias, es posible vislumbrar que estos desempeñan un rol diferente en la escuela, siendo aún más perjudicados que otros grupos de bajo reconocimiento social (CNESCO, 2016).

Es importante diferenciar el desempeño académico del arraigo por las instituciones educativas por parte de la población de procedencia extranjera, ya que para explicar la primera variable es importante desagregar la situación migratoria de otros aspectos tales como el perfil socioeconómico o el género, pudiendo determinar el impacto real de lo que significa ser migrante (Vallet & Caille, 1999). En la práctica, se ha corroborado que los estudiantes inmigrantes se enfrentan con mayores desventajas si se les compara con otros grupos con el mismo nivel socioeconómico (Vallet & Caille, 1999).

En cambio, para explicar el arraigo y los logros obtenidos dos cuestiones merecen especial atención (Vallet & Caille, 1999). La primera, tiene relación con las dinámicas producidas al interior de las familias extranjeras en donde el aprendizaje y la sociabilización de los niños está fuertemente marcada por su cultura y lengua nativa; la segunda, se refiere al efecto que puede tener la motivación y las aspiraciones de los inmigrantes y sus familias respecto a los logros educativos. (Vallet & Caille, 1999)

Los autores Vallet & Caille (1999) sostienen que, en comparación con otras familias dotadas de los mismos recursos materiales y culturales, las familias de inmigrantes desarrollan expectativas y aspiraciones más fuertes. Si bien, los resultados de las pruebas estandarizadas muestran que el desempeño de los inmigrantes es más bajo que el de los franceses nativos, estos se invierten si se les compara con los niños nativos que comparten el mismo entorno social y familiar (Vallet & Caille, 1999).

Es posible percatarse de la influencia de otros factores que inciden en la inclusión de la comunidad de inmigrantes dentro de la comunidad francesa, como lo han sido los atentados cometidos por grupos radicales del islam (yihadistas) y/o procedencia extranjera, lo cual ha conllevado al robustecimiento del sentimiento xenófobo ligado a la derecha tradicional francesa (Nair, 2018; El País, 2018).

El 7 de enero de 2015, el atentado terrorista a la revista satírica progresista “Charlie Hebdo” (París) en el cual tres sujetos islamistas asesinaron a 12 personas a quemarropa en el nombre de Alá remeció a toda Francia (El País, 2018). Desde entonces una seguidilla de atentados sin precedentes como lo han sido los ataques simultáneos en París (120 muertos), en Niza (86 muertos), en Marsella, en Romans-sur-Isère, en Saint-Etienne–du-Rouvray, entre otros, han azotado a la nación francesa (El País, 2018; Val, 2020).

Lo anterior, ha provocado el aumento y la consolidación de distintos movimientos xenófobos a lo largo de Francia (Nair, 2018). Incluso, en la actualidad el discurso xenófobo que hace un par de años se relacionaba con la extrema derecha propia de partidos

como el Frente Nacional, liderado por Marine Le Pen, se encuentra presente en la mayoría de los partidos conservadores (Nair, 2018).

El racismo anti-inmigración y el fundamentalismo anti-islámico se han instaurado como banderas de lucha asumidas con orgullo por parte de la derecha europea, desplegando un discurso en el que prevalece el temor, el odio, y la exclusión hacia aquellas personas consideradas ajenas a la sociedad (Nair, 2018).

#### **4.7 Políticas implementadas**

Los jóvenes inmigrantes de primera y segunda generación han sido objeto de diversas iniciativas y programas de integración en el ámbito educativo, laboral y de cohesión social.

##### **Ministerio de Educación**

El Ministerio de Educación ha adoptado medidas dirigidas a los niños inmigrantes recién llegados que necesitan aprender el idioma francés, sin mejorar la situación de las segundas generaciones que ya se encuentran dentro del sistema (Escafré-Dublet, 2014). Las catalogadas clases de iniciación o CLIN sirven a los niños que ingresan a la escuela primaria y las clases de recepción o CLA sirven para aquellos niños que entran a la secundaria (Escafré-Dublet, 2014).

La unidad de recepción especializada, es la encargada de evaluar los niveles de educación y las habilidades de los niños recién llegados en francés, y de ser necesario deben ser

enviados a clases de iniciación o recepción (Escafré-Dublet, 2014). Estas lecciones tienen una duración de un año y su objetivo principal es el de lograr la inserción de los alumnos en la escuela tradicional tan pronto como sea posible. Cabe mencionar, que estos cursos solo se dictan en ciertos recintos educativos, los cuales se ubican en las zonas con mayor densidad de población extranjera (Escafré-Dublet, 2014).

La implementación de estas clases a nivel local ha sido limitada y heterogénea, debido a la incertidumbre que conllevan los flujos migratorios por sí mismos, la creación e implementación de las clases antes mencionadas se produce a la par con el fenómeno migratorio proporcionando un espacio para la adaptación al perfil de cada ola, y además se producen diversas interpretaciones de la legislación vigente (Escafré-Dublet, 2014).

El enfoque adoptado por el Ministerio de Educación no se dirige a contrarrestar la desigualdad derivada de diferencias étnicas, culturales o religiosas. Si no, que sus principales esfuerzos y recursos monetarios son dirigidos a la “Zona de Educación Prioritaria”, política que trata de corregir los efectos de las desigualdades sociales y económicas en el fracaso escolar (Escafré-Dublet, 2014).

### **Programa de Logros Educativos Gestionado por “La Agencia Nacional de Cohesión Social e Igualdad de Oportunidades” (ACSE)**

El Ministerio de la Ciudad a través de la ACSE, busca ayudar en la reducción de las desigualdades sociales ofreciendo apoyo adicional fuera de la escuela para aquellos alumnos que presentan dificultades académicas (Escafré-Dublet, 2014). Para la

implementación de los Programas de Logro Educativo (PRE) se realiza un catastro de las principales zonas desfavorecidas, las cuales se catalogan como “zonas ultra sensibles” (Escafré-Dublet, 2014).

Los PRE tienen como propósito identificar a los alumnos que enfrentan dificultades en las escuelas, proporcionando apoyo de acuerdo a las necesidades específicas que el estudiante presenta, es decir, se individualiza la respuesta política ante las desigualdades sociales que se presentan (Escafré-Dublet, 2014). Para que el programa se ponga en marcha, un docente o administrativo escolar tras identificar a un alumno con dificultades debe dar aviso al oficial a cargo de las políticas educativas a nivel de gobierno local (administración de la ciudad) (Escafré-Dublet, 2014).

A su vez, el oficial que ha sido informado solo puede intervenir cuando los programas generales no han podido ayudar al alumno, dando una respuesta integral dado que los PRE abarcan competencias que van más allá del ámbito meramente educativo, como lo son en salud, cultura, deportes, entre otros (Escafré-Dublet, 2014). En ciertas ocasiones, con el fin de evitar que el alumno abandone el sistema educativo se le invita a participar de actividades grupales deportivas o culturales, y en caso de ser necesario se comunica a los servicios de salud de la ciudad (Escafré-Dublet, 2014).

Sin embargo, se ha podido observar que los programas no están funcionando correctamente, ya que estos han sido diseñados para actuar de forma preventiva y en una parte significativa de los casos se ha observado que se aplican como método correctivo.

Esto se debe en gran parte a la saturación de los servicios, solicitando ayuda de otros programas, aunque la situación no lo amerite (Escafré-Dublet, 2014).

## **4.8 La Alteridad Cultural Argelina**

### **4.8.1 Creencias o Religión**

La historia francesa es frecuentemente enmarcada por sus propios académicos como la cuna del pensamiento occidental y el eurocentrismo, basando sus raíces en el cristianismo y en la filosofía cartesiana. Pese a esto, a fin de evitar el proceso de descolonización de Argelia los franceses hicieron un llamado a la historia y a las cualidades que unían a ambas poblaciones, dejando a un lado los argumentos tradicionales basados en el origen y la religión (Shepard, 2013).

Tras aceptar la independencia de Argelia en 1962, Francia adoptó una serie de políticas que definieron a los argelinos “musulmanes” como miembros de un grupo étnico distinto, ajeno a la identidad y a la sociedad francesa (Shepard, 2013). En cambio, para la minoría que se identificó con la religión judía o cristiana se le permitió seguir compartiendo en la misma esfera social que de costumbre, tratándose de una cuestión de identidad (Shepard, 2013).

La presencia del Islam en el espacio público francés comenzó a ser sujeto de cuestionamientos a mediados de la década de 1980, cuando diversos colectivos musulmanes comenzaron a presentar demandas colectivas (Wihtol de Wenden, 2011). El reconocimiento y las aproximaciones por parte del gobierno hacia este grupo ha sido

paulatina y controversial, pero considerando el tamaño de la comunidad musulmana en Francia, este proceso ha sido inevitable (Wihtol de Wenden, 2011).

Con el fin de mantener un diálogo permanente con los líderes del Islam conforme a las reglas secularizadas de la Constitución Francesa, dos ministros del interior se han esmerado en fomentar y crear instituciones que permitan el dialogo y la representación, el primero fue Joxe en 1989 y el segundo Sarkozy en 2002 (Wihtol de Wenden, 2011).

Sin embargo, el criterio utilizado en la selección de las asociaciones religiosas representativas del Islam ha sido sujeto de amplio debate, ya que este se basó en el tamaño en metros cuadrados del espacio de oración de cada mezquita para definir la influencia de los grupos, rezagando así a gran parte de las familias que financiaban pequeños lugares y/o que practicaban en sus hogares (Wihtol de Wenden, 2011).

La existencia de una estructura institucionalizada que favorece el diálogo no ha evitado los polémicos y complejos conflictos en que Francia se ha visto envuelta (Wihtol de Wenden, 2011). El 14 de marzo del 2004, el Consejo de Estado votó una ley para prohibir el uso de "signos religiosos ostensibles", lo cual se tradujo en la restricción en el uso de velos por parte de las mujeres musulmanas, provocando gran malestar al interior de la comunidad islamista e internacional (Wihtol de Wenden, 2011).

#### **4.8.2 Lengua o Idioma**

Muchas familias provenientes del norte de África, incluyendo a Argelia tienen dos sistemas lingüísticos de comunicación: los padres se relacionan en su lengua materna, mientras que los hijos hablan francés entre ellos (Kirszbaum et al, 2009). De esta manera, los niños cumplen un rol de intermediarios lingüísticos y culturales entre sus padres y la sociedad de acogida, al tiempo que los padres dependen del conocimiento práctico de sus hijos para el desarrollo de gran parte de sus actividades, permitiendo que estos existan en el espacio público (Kirszbaum et al, 2009).

#### **4.9 Cobertura y Años de Escolaridad**

De acuerdo al informe emitido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015), Francia destaca a nivel internacional por la cobertura de su sistema educativo a nivel pre-primario, el cual alcanza a más del 95% de los niños de entre 3 y 4 años de edad, manteniéndose de forma similar en primaria. Lo cual se debe en gran medida a que la educación primaria y secundaria hace ya muchos años es gratuita.

Cabe mencionar, que el gasto público en educación temprana en Francia representa una proporción significativa de su PIB, para el año 2012 la inversión fue de un 0,7% de su PIB solo para este nivel, encontrándose muy por encima del promedio invertido por el resto de los países de al OCDE (OECD, 2015).

Además, conforme al World Economic Forum (2019) la escolaridad promedio en Francia es de 11,4 años, ubicándose en el puesto 38 respecto del total de 141 países que contempla el ranking.

## **Conclusión**

Concorde a lo señalado anteriormente, es posible distinguir que el Sistema Nacional de Educación en la República francesa se encuentra fuertemente arraigado a la administración central la cual se encarga de la definición del plan de estudios, la contratación y trayectoria de los docentes, los diplomas, las certificaciones, entre otros. Pese a los vastos esfuerzos que se han llevado a cabo durante décadas con el propósito de descentralizar dicho sistema, las regiones y departamentos tan solo pueden delegar en forma parcial la capacitación del personal educativo.

Sin embargo, los municipios desde mediados del siglo pasado han sido los encargados de brindar acceso a la educación primaria, alcanzando amplios niveles de cobertura. La discreción de los actores para el caso de la educación secundaria, se reduce a la Junta Directiva la cual puede establecer los mecanismos para la implementación de las pautas y programas establecidos a nivel nacional.

La migración argelina hacia a Francia se consolidó a partir del periodo de posguerra, en un comienzo se asentaron aquellos argelinos que habían batallado junto a los franceses en la guerra, para luego tornarse principalmente en un flujo migratorio cuyo foco principal fue la reunificación familiar. Los problemas comenzaron con las demandas de mayor autonomía por parte de la colonia argelina, la cual al no recibir respuesta se levantó contra Francia dando inicio a una cruenta guerra.

En 1962, tras años de hostilidades Argelia logró independizarse de Francia. Sin embargo, a partir de ese entonces, las políticas implementadas en Francia definieron a la población argelina como un grupo cultural y étnicamente diferente de ellos. En este escenario, es posible vislumbrar el concepto de otredad acuñado por Francia, pese a la convivencia, los lazos y la cultura transmitida entre ambas naciones durante más de un siglo.

La segregación hacia la población argelina ha repercutido en episodios de discriminación y violencia los cuales se han relacionado netamente con la condición migratoria y cultural, referida principalmente a su vínculo religioso con el islam, religión que incluso es vista con recelo por parte de las autoridades francesas. También, la percepción de los franceses ha sido que estos acaparan sus puestos de trabajo, lo cual ha derivado en que la población de procedencia argelina ha sido relegada a un segundo plano, enfrentando diversas barreras en el acceso a la educación, salud, viviendas y empleo, pese a que en rigor la mayor parte de ellos son ciudadanos franceses con elementos argelinos.

Es posible destacar tres factores claves referidos a los problemas de integración de la colonia argelina. En primer lugar, se ve limitada la integración social de los sujetos a las clases y grupos de la sociedad francesa. En segundo lugar, el problema de la integración económica debido a la baja preparación de los hijos de inmigrantes para los mercados de trabajo. Y, en tercer lugar, la integración cultural se ve dificultada en el sistema de valores judeo-cristianos.

Se ha demostrado que la educación es un factor clave para superar estas brechas al interior de la sociedad. En Francia, los estudiantes argelinos en general muestran un desempeño más bajo que sus pares franceses, e incluso de acuerdo a las pruebas internacionales estandarizadas es posible sostener que estas diferencias se han acentuado con el pasar de los años.

Además, los criterios de selección de los alumnos en las escuelas al considerar el nivel del dominio de lengua francesa, el estatus migratorio, entre otros, perpetúa la aglomeración de este grupo en la misma escuela y el proceso de nivelación hacia abajo por parte de los docentes a cargo. La especial consideración que se tiene con el adecuado manejo de la lengua francesa como requisito de entrada, deja entre ver un modelo educativo asimilacionista (o republicana), en el cual se pretende la adopción total de los valores y normas de la sociedad francesa.

A pesar de esto, las aspiraciones respecto al éxito educativo por parte de las familias argelinas ha sido un factor fundamental en el desempeño académico, transformándose en un factor de movilidad social ascendente. Los niños y jóvenes inmigrantes provenientes de familias que valoran el éxito escolar y las instituciones educativas han demostrado resultados superiores al compararse con sus pares franceses en una situación social y económica similar.

Por otra parte, es posible observar que el Ministerio de Educación no ha implementado políticas educativas que se encarguen de subsanar las diferencias sociales producidas al

interior del sistema educativo producto de las diferencias culturales, sino que solo abarcan el tema lingüístico en el ingreso de los niños y jóvenes a la República francesa, quedando excluidas las segundas generaciones y aquellos estudiantes que presentan dificultades en el lenguaje durante su trayectoria escolar.

Por el momento diversas organizaciones en conjunto al Ministerio de la Ciudad han implementado un Programa de Logro Educativo, acogiendo de forma individual a los alumnos que han presentado profundas dificultades académicas, tras no haber respondido a otros programas o cursos. Empero, las barreras burocráticas de acceso a estos programas entorpecen la eficiencia del mismo.

Por lo tanto, es posible entender que ante la falta de una política educativa a nivel nacional que se enfoque en los migrantes en edad escolar las diferencias entre ambas comunidades se amplíen, lo cual se traduce en la prolongación de un sistema que es incapaz de responder a las necesidades de una proporción importante de su población, resultando en una sociedad más desigual y estigmatizada.

## **Capítulo V: Migración Boliviana en Argentina**

### **Introducción**

Desde sus inicios, Argentina se ha caracterizado por ser una nación abierta a la inmigración, e incluso en su Carta Magna de 1853 establece como su principal objetivo el asegurar la libertad para su población y el de todas las personas del mundo que quieran habitar en suelo argentino (Congreso General Constituyente, 1853). Un factor clave que sustenta los flujos migratorios hacia la nación trasandina se encuentra en su legislatura, dado que las políticas sociales brindan salud y educación a todos sus habitantes, siendo el Estado quien actúa como garante de dichos servicios (Herbón, Román, & Rubio, 2000; El País, 2017).

A comienzos de la década del 50 la inmigración internacional desde Bolivia hacia Argentina se acentuó como consecuencia de los efectos provocados por la la Revolución Boliviana de 1952 la cual desembocó en importantes cambios sociopolíticos, y en una importante reducción del mercado del trabajo (Gadea et al, 2009). A su vez, tras su industrialización y la fuerte demanda por servicios Argentina se convirtió en el principal polo de atracción migrante en América Latina, lo cual no fue una excepción para su país vecino, Bolivia (Gadea et al, 2009; Pizarro, 2012).

En un principio el colectivo boliviano se concentró en el Noroeste de Argentina en donde se desempeñó principalmente en tareas agrícolas ligadas a la viticultura, la recolección de frutos y al cultivo de la caña de azúcar (Gadea et al, 2009). En forma posterior, una parte

importante de la población se trasladó a Buenos Aires, en la cual los hombres cumplieron labores relacionadas a la construcción y las mujeres al servicio doméstico, convirtiéndose por varias décadas en el conglomerado extranjero más grande de Argentina (Gadea et al, 2009).

Los bolivianos en Argentina se han destacado por ser un grupo que se encuentra fuertemente arraigado a su pertenencia indígena andina, llegando a conformar comunidades en las cuales se han llevado a cabo procesos de reproducción social respecto de la sociedad boliviana (Novaro, 2019). Lo cual, al sumarse con el estigma que significa en Argentina el ser extranjero no europeo y más bien autóctonos, los ha situado en una posición de desventaja social, en donde la desigualdad en la distribución de beneficios, la precariedad social y laboral se ha consolidado como parte de su cotidianidad (Zalles, 2002).

En presente capítulo se describirán y analizarán ciertos aspectos del Sistema Nacional de Educación (SNE) de la República Argentina, tales como los niveles o grados educativos, la dependencia administrativa del sistema, los años de escolaridad exigidos por ley en cada uno de sus niveles, la cobertura promedio por tramo, entre otros. Además, se indagará en el currículo escolar o plan de enseñanza de los respectivos niveles y sus reformas, los objetivos correspondientes a los núcleos de aprendizaje prioritario para cada ciclo, el número mínimo de horas requerido para cursar cada ciclo y más, con el fin de comprender los elementos que discriminan a la población boliviana.

## **5.1 La Historia de la Migración Boliviana en Argentina**

De acuerdo a Gadea et al (2009) la migración internacional de la región latinoamericana se limitó al cruce de fronterizo entre países vecinos hasta la década del 60, esta era de tipo rural-rural o rural-urbano con un fuerte componente de inmigración estacional. A lo largo del siglo XX Argentina se constituyó como el centro principal de atracción y destino de las corrientes migratorias en la región, las cuales se dirigían principalmente a las zonas urbanas en dónde se encontraban las industrias y la gran demanda por servicios (Gadea et al, 2009; Courtis et al, 2010).

Si bien los movimientos migratorios de Bolivia hacia Argentina datan desde la independencia de ambos países, no es hasta mediados del siglo pasado que tras los cambios sociales y políticos que surgieron producto de la revolución de 1952 en Bolivia, y el desarrollo de la industria nacional Argentina por medio del modelo de sustitución de importaciones, que los movimientos migratorios entre ambos países se intensificaron hasta la década del 90 (Pizarro, 2012; Gadea et al, 2009).

La inmigración boliviana comienza su apogeo con la expansión de las economías regionales y la demanda creciente por mano de obra para tareas ligadas a la recolección de frutos (Gadea et al, 2009). El espacio para los trabajadores temporales en Argentina se dio principalmente en el Noroeste, en donde se encontraban las plantaciones de caña de azúcar y en Mendoza con las plantaciones de uva, las diferentes temporadas de cosecha permitieron una demanda sostenida de la mano de obra durante el año (Gadea et al, 2009).

Sin embargo, a partir de los años 50 los inmigrantes comenzaron a ser atraídos hacia el centro de la industria nacional, Buenos Aires (Gadea et al, 2009). En donde la remuneración ofrecida en el área de la construcción, la industria manufacturera y la prestación de servicios domésticos era considerablemente mejor que en sus países de origen y provincias aledañas (Gadea et al, 2009).

Para 1970 más de un tercio de la población boliviana en Argentina residía en Buenos Aires, los hombres se desempeñaban principalmente en tareas relacionadas con la construcción y las mujeres en el servicio doméstico (Gadea et al, 2009). Esto ayudó a absorber parte de la fuerza de trabajo boliviana cuyo país atravesaba desde 1952 una gran crisis política y económica, debido a la inestabilidad política, la adopción de medidas proteccionistas, la nacionalización de la minería y los hidrocarburos, entre otras medidas que llevaron a la hiperinflación y a una elevada tasa de desempleo (CEPAL, 1992; Gadea et al, 2009).

De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística del Estado Plurinacional de Bolivia (2017), Argentina es el destino principal de la emigración boliviana, lo cual corresponde a un 38,2% de la población emigrante respecto del padrón total de emigrantes bolivianos. A su vez, este colectivo conforma el segundo grupo de extranjeros con mayor presencia en la República de Argentina, para el año 2010 se calculaba que la población boliviana era de 345.272 habitantes (CAC, 2018).

## **5.2 Administración Política Administrativa Argentina**

La organización política de la República Argentina se fundamenta en la forma representativa republicana federal de gobierno consagrada en la Carta Magna de 1853, la cual a lo largo de la historia ha sido objeto de varias modificaciones, la última gran reforma a la parte orgánica entró en vigor en agosto de 1994 (Granato, 2015).

Actualmente, la República de Argentina se integra por las provincias de Buenos Aires, Catamarca, Corrientes, Córdoba, Chubut, Chaco, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, San Juan, San Luis, Salta, Santa Fe, Santa Cruz, Santiago del Estero, Tucumán, Tierra del Fuego y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CBA) (Granato, 2015).

Cada provincia establece su propia Constitución, la cual debe resguardar la administración de la justicia, la autonomía de los municipios, regular el alcance y las potestades de las instituciones, el orden político, económico, administrativo y financiero (Granato, 2015). Las instituciones locales se encargan de dictar la legislación formal, e incluso pueden celebrar convenios internacionales, siempre y cuando sean compatibles con la política exterior de la República y no trasgredan las facultades delegadas (Granato, 2015).

Una de las atribuciones con las que cuentan los gobiernos locales es el de administrar los servicios correspondientes en su territorio, lo cual incluye las prestaciones educacionales (UNESCO, 2010).

### **5.3 Dependencia Educativa**

La Ley de Educación Nacional (N° 26.026) fue promulgada el 14 de diciembre del año 2006, y tiene como objetivo primordial regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, el cual se encuentra consagrado por el artículo N° 14 de la Constitución de la República, al igual que los tratados internacionales ratificados por el país (LEN, 2006).

En conformidad con la Ley, es el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires quienes tienen la responsabilidad principal e intransferible de ofrecer una educación integral, continua y de calidad para todos los habitantes de la nación Argentina, promoviendo y garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho (LEN, 2006).

De acuerdo al artículo 5° de la Ley N° 26.206, es “(...) *el Estado Nacional quien fija la política educativa y controla su adecuado cumplimiento, con la finalidad de consolidar la unidad nacional, pero respetando las singularidades de las diversas localidades o provincias*” (LEN, 2006, p. 1). A su vez, es el mismo Estado el garante financiero del Sistema Educativo Nacional, el presupuesto corresponde a un monto no menor al seis por ciento del PIB correspondiente al Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (LEN, 2006).

El Ministerio de Educación de la Nación se sitúa como el principal conductor de la política educativa a nivel nacional, bajo este se encuentran los Ministerios de Educación Provinciales y la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

(UNESCO, 2010). La estructura organizacional al interior de cada provincia depende directamente las leyes vigentes y el desarrollo histórico cultural de cada caso en específico (UNESCO, 2010).

Con el fin de lograr acuerdos en el ámbito educacional existe un organismo jurisdiccional permanente denominado Consejo Federal de Educación (CFE), el cual es presidido por el Ministro de Educación de la Nación e integrado por las autoridades educativas de las provincias restantes, además de tres representantes del Consejo de Universidades (UNESCO, 2010). La Ley Nacional de Educación incorpora la participación de nuevos actores en apoyo a las funciones del CFE, como lo son el Consejo de Políticas Educativas, el Consejo de Actualización Curricular y el Consejo Económico y Social (UNESCO, 2010).

#### **5.4 Sistema Educativo Argentino**

El Sistema Educativo de la República Argentina está integrado por instituciones públicas y privadas, y se estructura de acuerdo a seis grados o niveles educativos (Ministerio de Educación, 2019):

1. Inicial
2. Primario
3. Secundario
4. Superior
5. Terciario:
  - Escuelas Normales Superiores (ENS).

- Institutos superiores de Formación Docente (ISFD).
- Institutos de Formación Artística (IFA).
- Institutos de Formación Técnica Superior (IFTS).

6. Universitario:

- Institutos Universitarios Estatales.
- Institutos Universitarios Privados.
- Universidades Nacionales.
- Universidades Provinciales.
- Universidades Privadas.

Además, de acuerdo al Artículo 17 de la Ley 26.206 (Ley de Educación Nacional) existen diversas modalidades las cuales pretenden dar solución a demandas específicas de formación y atención a particularidades temporales o permanentes, personales y/o contextuales de los alumnos, pudiéndose dar en uno o más niveles de enseñanza con el fin de garantizar el derecho a la educación (Ministerio de Educación, 2019). Existen ocho modalidades en total, estas son:

- i. la educación técnico profesional,
- ii. la educación artística,
- iii. la educación especial,
- iv. la educación permanente de jóvenes y adultos,
- v. la educación rural,
- vi. la educación intercultural bilingüe,

- vii. la educación en contextos de privación de la libertad y
- viii. la educación domiciliaria y hospitalaria.

Las instituciones de gestión estatal (públicas) se caracterizan por ser gratuitas, aunque en algunos casos las familias deben costear ciertos materiales, laicas desde hace más de cien años, por lo que los contenidos educativos no son religiosos, empero se respetan las identidades y expresiones ligadas a la religiosidad lo cual se consagra en el derecho a la libertad de culto, y por último también son mixtas (Ministerio de Educación, 2019).

Las instituciones de gestión privada, por lo general están vinculadas a diversos organismos tales como agrupaciones religiosas, sindicatos, organizaciones sociales, entre otras (Ministerio de Educación, 2019). La gran mayoría de las escuelas organizadas por instituciones religiosas son católicas, y se encuentran ubicadas en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ministerio de Educación, 2019).

### **Educación Inicial**

Este ciclo educativo comprende a los niños de un mes y medio hasta los 5 años de edad. De acuerdo a la ley, los dos últimos años de esta etapa son obligatorios debido a la importancia que tienen en la posterior inclusión en la enseñanza formal (Ministerio de Educación, 2019).

El Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CBA) tienen el deber de asegurar los servicios educativos a nivel universal a partir de los 4 años de edad (UNESCO, 2010). Conforme a la Ley de Educación Nacional (2006), la educación

pre primaria se organiza por edad, de tal modo que los niños de 45 días hasta los 2 años de edad asisten a jardines maternos y los niños de 3 a 5 años a jardines infantiles, es posible que de acuerdo al contexto se presenten otras formas organizativas tales como salas multiedades o plurisalas (LEN, 2006; UNESCO, 2010).

Las certificaciones de cumplimiento de la educación inicial obligatoria tendrán plena validez para la inscripción de los niños en la educación primaria, es de importancia que se cursen los grados obligatorios en establecimientos reconocidos por las autoridades educativas (UNESCO, 2010).

### **Educación Primaria**

La educación primaria es de carácter obligatoria y tiene 6 o 7 años de duración, de por sí esta constituye una unidad organizativa y pedagógica destinada a la formación de los niños desde los 6 hasta los 11 años de edad (Ministerio de Educación, 2019).

### **Educación secundaria**

La Ley de Educación Nacional (N° 26.206) establece que la educación secundaria es de carácter obligatorio, tiene una duración de cinco o seis cursos y está destinada a los jóvenes desde los 12 hasta los 16 o 17 años de edad que hayan cumplido con la educación primaria (LEN, 2006; Moreno, 2017). Esta etapa educativa se subdivide en dos ciclos: uno básico y común a todas las asignaturas, y un ciclo orientado, el cual se subdivide en diferentes áreas del conocimiento, del trabajo y del mundo social (LEN, 2006).

La educación técnico profesional a nivel secundario y superior no universitaria, se imparte en establecimientos de educación técnico profesional a nivel medio, establecimientos de educación técnico profesional de nivel superior no universitaria, y establecimientos de formación profesional, lo cual se encuentra regulado por la Ley N° 26.058 (UNESCO, 2010).

El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) elabora perfiles profesionales requeridos para los distintos sectores de actividad socio productiva, lo cual permite estructurar la oferta de dichas instituciones (UNESCO, 2010). La duración de la educación técnico profesional de nivel medio depende de factores como los criterios organizativos de cada jurisdicción y la calidad que pretender resguardar, el mínimo es de 6 años (UNESCO, 2010).

### **Educación superior**

La educación superior no universitaria puede ser impartida por los Institutos de Formación Técnica, y por Institutos Superiores de Formación Docente o equivalentes, la duración de estos estudios varía entre dos años y medio a cuatro años, y al finalizar se hace entrega de un título profesional (UNESCO, 2010).

La educación superior de nivel universitario es otorgada por las mismas universidades y prestigiosas instituciones académicas, científicas y profesionales (UNESCO, 2010). Las universidades son la única institución que puede hacer entrega del grado de licenciado, cuya carrera debe durar a lo menos cuatro años y cumplir con una carga horaria de 2.600

horas (UNESCO, 2010). Estas instituciones también pueden hacer entrega de los títulos de posgrado y magíster (UNESCO, 2010).

### **Evaluaciones**

La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) desarrolla diversas instancias a nivel nacional para medir el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a los contenidos esperados. Lo cual se ha logrado mediante la aplicación de una prueba en tercer y sexto año de primaria, y en tercer y quinto año de secundaria (UNESCO, 2010).

### **5.5 Currículo Escolar o Plan de Estudio**

A comienzos de la década de los 90 se desarrolló la política curricular que dividía la enseñanza a groso modo en tres niveles educativos: el nacional, el jurisdiccional y el institucional (UNESCO, 2010). Lo cual permitió incorporar “Contenidos Básicos Comunes” (CBC) en los niveles mencionados, generando un marco curricular común a las provincias para el desarrollo de sus propios diseños curriculares, los cuales responden a sus orientaciones y particularidades específicas (UNESCO, 2010).

A partir de los acuerdos concertados entre 1994 y 1998 por el Consejo Federal de Cultura y Educación de los Contenidos Básicos Comunes fue posible desarrollar la estructura organizacional del sistema educativo para cada uno de los niveles, incluyendo los diseños curriculares, las modalidades, las formas de evaluación y los grados educativos

(UNESCO, 2010). Dichos acuerdos fueron ratificados por el Ministerio de Educación de la Nación, dando validez a los títulos obtenidos a nivel nacional (UNESCO, 2010).

El Ministerio de Educación Nacional gestionó un proceso de elaboración curricular integrado por los distintos equipos técnicos provinciales (UNESCO, 2010). Sin embargo, la mayor parte de las provincias no contaba con una unidad especializada en el ámbito curricular, siendo necesaria la conformación de equipos profesionales en el área para la correcta definición del diseño curricular provincial de los diferentes ciclos y niveles educativos (UNESCO, 2010).

No obstante, el Ministerio Nacional monitoreó el proceso por medio de “Seminarios Cooperativos para la Transformación Curricular” con el fin de resguardar el ritmo y la calidad de la producción curricular a nivel federal (UNESCO, 2010). Por medio de estas instancias se confeccionaron diseños curriculares compatibles, los cuales han sido tomados como base estructural por las provincias con una menor capacidad técnica (UNESCO, 2010).

Las instituciones educativas al interior de cada provincia deben definir su propio currículo por medio del “Proyecto Educativo Institucional” (PEI), considerando en su base el diseño curricular correspondiente a la provincia en particular (UNESCO, 2010). En esta fase se tiene en consideración el plan de enseñanza de cada miembro del cuerpo docente al igual que los mecanismos y las normas estipuladas legalmente para la correcta confección del diseño curricular (UNESCO, 2010).

Se comprende por estructura curricular básica “(...) *una matriz que permite organizar y distribuir en el tiempo los contenidos a enseñar, define las relaciones entre ellos, incorpora reglas de composición y los agrupa en unidades de acreditación llamadas espacios curriculares*” (UNESCO, 2010, p. 14).

Las estructuras curriculares básicas que se acordaron a escala federal contienen mandatos referidos a la carga horaria, cantidad, tipo de asignaturas y criterios en los que se basa la repartición de los horarios. De este modo estas estructuras funcionan como un mecanismo de intermediación entre los CBC (primer nivel de especificación curricular) y las directrices principales de los diseños curriculares a nivel provincial (nivel de especificación curricular) (UNESCO, 2010).

En la actualidad, las modificaciones introducidas por el Ministerio de Educación en cada uno de sus niveles y/o modalidades tienen por objeto brindar las oportunidades necesarias y esenciales a los individuos para su desarrollo integral, por medio de la promoción de valores tales como la “(...) *libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común en cada uno de los individuos*” (UNESCO, 2010, p. 15).

A partir de lo anterior y con la intención de asegurar el estándar educativo, la integración y la cohesión nacional, la Ley de Educación Nacional que rige desde el año 2006 establece que es función del Ministerio de Educación con acuerdo del Consejo Federal de Educación el determinar la estructura y los contenidos curriculares comunes, y los núcleos de

aprendizajes prioritarios (NAP) para todos los años y niveles establecidos como obligatorios (UNESCO, 2010).

También, el artículo 32 de la LEN (2006) considera la creación de espacios extracurriculares con el fin de promover la recreación de los estudiantes fuera de los días y horarios de clase, fomentando las “(..) *actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura*” (LEN, 2006, p. 13).

En cuanto a los núcleos de aprendizaje prioritario (NAP) en la educación inicial o preprimaria estos tienen por objeto ayudar en la conformación de la identidad personal y colectiva, promover el respeto de los valores y las normas, favorecer la comunicación verbal y no verbal, propiciar la cultura mediante juegos, fomentar el proceso de alfabetización inicial, reconocer y apreciar el valor de la diversidad en todas sus expresiones, incorporar a las familias en el proceso educativo, impulsar y ayudar en la apropiación de hábitos saludables, entre otros (UNESCO, 2010).

La carga horaria de la jornada escolar para este nivel es de un mínimo de 540 horas, las cuales se distribuyen generalmente en tres horas de clases durante 180 días (UNESCO, 2010). En cuanto a las evaluaciones en esta etapa no existen pautas homogéneas, los elementos y criterios utilizados dependen del PEI de cada institución (UNESCO, 2010).

El propósito principal de la educación primaria es proporcionar una formación integral, básica y común, cuyos NAP consideran objetivos tales como garantizar el acceso a los

saberes comunes, ofrecer las condiciones básicas para el desarrollo integral y pleno de la infancia, entregar oportunidades equitativas a los niños en el proceso de aprendizaje, promover el desarrollo de la creatividad y la expresión, producir las condiciones pedagógicas para el uso y manejo de nuevas tecnologías, desarrollar la iniciativa individual y grupal, entre otros (UNESCO, 2010).

La educación secundaria tiene como objetivo principal el capacitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio apropiado y pleno de la ciudadanía, para el trabajo y el seguimiento de sus estudios (LEN, 2006). Cabe mencionar que este nivel se divide en dos ciclos: uno básico y de carácter común a todas las asignaturas, y uno diversificado de acuerdo a las áreas del conocimiento, del trabajo y del mundo social (Moreno, 2017).

Los NAP correspondientes a este nivel tienen como propósito brindar una formación ética, desarrollar en los estudiantes las capacidades de estudio y aprendizaje de forma particular y grupal, fomentar la responsabilidad individual de los sujetos, vincular a los estudiantes con el mundo laboral, desarrollar las competencias lingüísticas orales y escritas, favorecer el acceso al conocimiento, incentivar la creatividad por medio del arte y la libre expresión, orientar los procesos de formación vocacional, entre otros (UNESCO, 2010).

Este nivel educativo se compone de cuatro modalidades: orientada, técnico profesional, artística y de educación permanente de jóvenes y adultos (Moreno, 2017). En cuanto a la educación orientada, la oferta educativa se define en orden a las orientaciones siguientes: Ciencias Naturales; Economía; Ciencias Sociales/ Ciencias Sociales y Humanidades;

Lenguas; Arte; Agro y Ambiente/ Agrario; Educación Física, Comunicación; Informática y Turismo (Moreno, 2017).

Las jurisdicciones no están obligadas a incluir todas las orientaciones en su oferta educativa, sino que pueden seleccionar aquellas que consideren relevantes en su contexto (UNESCO, 2010). Para cada orientación, cada jurisdicción deberá definir un plan único y específico acerca del alcance que tendrá a nivel provincial, estos planes podrán cursarse con un mínimo de 25 horas semanales respectivas (UNESCO, 2010; Moreno, 2017).

La modalidad técnico profesional trata el proceso de profesionalización en un área determinada, en este los estudiantes acceden a los conocimientos y al desarrollo de las habilidades profesionales en forma práctica, de modo que pueden seguir especializándose en el transcurso de la vida (UNESCO, 2010; Moreno, 2017). Esta modalidad responde a las demandas y necesidades sociales y productivas del país, la carga horaria mínima por semana es de 30 horas (UNESCO, 2010).

La modalidad artística se estructura de acuerdo a orientaciones, especializaciones y grados técnicos (tecnicaturas) de nivel intermedio en teatro, danza, diseño, música, artes audiovisuales, multimedia entre otras que pueden definirse a escala federal (UNESCO, 2010). Las orientaciones entregadas por esa modalidad deben cumplir con un mínimo de 25 horas semanales, mientras que las especializaciones y tecnicaturas deben considerar una carga mínima de 30 horas semanales (UNESCO, 2010).

Por último, la educación permanente de jóvenes y adultos se constituye por medio de una formación integral tendiente a la construcción de saberes y el desarrollo de las relaciones interpersonales ligadas al entorno social, cultural y político (UNESCO, 2010). Lo cual refuerza los lazos ciudadanos, lo cual posibilita el desarrollo personal y social (UNESCO, 2010).

### **5.6 Brechas Presentes en la Actualidad**

En Argentina, en la década de los 90`s comenzaron las discusiones acerca de la interculturalidad en la educación en el marco de las políticas sociales y educativas (Novaro, 2019). El debate permitió que se escucharan voces históricamente silenciadas por el sistema educativo argentino, el cual dado su forma exacerbada de nacionalismo civilizatorio posicionó a los grupos indígenas y extranjeros como los otros (INADI, 2015; Novaro, 2019).

Las políticas interculturales implementadas consideran la interculturalidad como una situación propia de los indígenas, por lo que el colectivo inmigrante no es considerado como destinatario de esta política nacional acrecentando los problemas en torno a las prácticas asimilacionistas del sistema de educación (Novaro, 2019). Sin ser considerados en las políticas diferenciadoras, ni en las políticas comunes y universales hegemónicas los inmigrantes se encuentran en una suerte de limbo (Novaro, 2019).

Acorde a los datos entregados por la Universidad Pedagógica Nacional (2019) es posible observar grandes vacíos en la implementación práctica de la política intercultural, ya que

se concentra principalmente en los primeros años de escolaridad, en el nivel primario la asistencia de los niños de procedencia indígena alcanza cerca de su totalidad (98%), disminuyendo 10 puntos porcentuales en las edades que conciernen al nivel secundario (88%) (UNIPE, 2019).

Los mandatos asimilacionistas y nacionalistas predominan dentro del sistema educativo, lo cual dificulta la condición transnacional de los jóvenes migrantes, los cuales tienen la expectativa de incluirse en la sociedad argentina y a su vez mantener fuertes vínculos con su país de origen (Novaro, 2019). Una gran cantidad de estudiantes de origen boliviano presentan dificultades para finalizar el ciclo escolar, en la escuela secundaria se aprecia una importante caída en las matrículas en contraste con la escuela primaria, al mismo tiempo que la proporción de estos es significativamente más baja en comparación a la Argentina (Cerrutti & Binstock, 2012; Novaro, 2019).

De acuerdo a los datos entregados el 2007 por el Ministerio de Educación de la Nación, el total de alumnos bolivianos que asistía a la escuela primaria era de 21.125, mientras que en la secundaria este número descendía a 8.111 (Diez & Novaro, 2011). Además, de acuerdo al estudio de Cerrutti & Binstock (2012) la proporción de estudiantes bolivianos de entre 14 y 19 años que asistía al nivel medio era solo de un 56,7%, a diferencia del conglomerado argentino cuya cifra alcanzaba el 72,6%.

De acuerdo a Novaro (2019) el sistema educativo argentino ha sido una herramienta clave para la conformación identitaria del país, por lo cual a partir de 1910 el Estado comenzó a implementar proyectos que buscaban nacionalizar la enseñanza, exaltando el patriotismo

y contraponiéndose a la inmigración (no eurocéntrica). En este marco, el rol de las escuelas fue el de integrar eliminando las costumbres de origen de la población rural, indígena e inmigrante pobre (INADI, 2015; Novaro, 2019).

### **5.7 Políticas Implementadas**

En el marco del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), alianza estratégica a la cual Argentina se encuentra suscrita se han promovido diversos tipos de políticas relacionadas con la migración (Sosa, 2016). Respecto a las políticas educacionales, estas se han desarrollado por el Sector Educativo del Mercosur (SEM), el cual funciona como un espacio de reunión y coordinación de las políticas educativas de los estados miembros y asociados (MERCOSUR, 2020).

La agenda educativa de los estados miembros estuvo desde sus inicios fuertemente marcada por la importancia en los estudios superiores, aludiendo a la enseñanza universitaria y a los estudios de postgrado (Sosa, 2016). En esta materia, se han logrado avances regionales importantes respecto de tres temáticas: (i) la acreditación de los títulos de grado facilitando la movilidad académica regional; (ii) la movilidad asociada a la creación de espacios regionales comunes, fomentando intercambios y transferencias académicas; (iii) la cooperación interinstitucional estimulando la realización de programas, redes de excelencia, trabajos e investigaciones conjuntas (Sosa, 2016).

Paralelamente, Argentina ha modificado parte de sus políticas públicas y normativas en materia migratoria y educativa, dando un mayor alcance a la integración y el respeto de

los derechos humanos (Sosa, 2016). En 2004 se proclamó la “Nueva Ley de Migraciones” (N° 25.871), en la cual se establece la necesidad de formular una nueva política demográfica a nivel nacional, la cual favorezca y promueva la integración socio-laboral de los inmigrantes; estableciendo al Estado como un garante del derecho a migrar, de la igualdad en el trato y del acceso igualitario a los servicios sociales (Sosa, 2016).

A partir de la Ley 25.871, el año 2005 se instauró el “Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria”, el cual tuvo como propósito la regularización de los inmigrantes de los Estados Miembros y de los Estados Asociados del MERCOSUR (Sosa, 2016). Y en el ámbito educativo dicha ley establece que:

*“(…) El Ministerio de Educación dictará las normas y dispondrá las medidas necesarias para garantizar a los extranjeros, aún en situación de irregularidad migratoria, el acceso a los distintos niveles educativos con el alcance previsto en la Ley 26.206”.*

Sosa, 2016, p. 103

En relación a la educación secundaria de los estudiantes extranjeros, el Ministerio de Cultura y Educación dictó en 1990 la resolución 1523, acomodando el régimen que en aquella época existía (Sosa, 2016). Dicho fallo permitió el ingreso de alumnos extranjeros a las universidades sin la necesidad de que hayan cursado la educación media en la nación Argentina, validando los estudios cursados en el país correspondiente. Al mismo tiempo,

el Ministerio de Educación fue el encargado de comunicar la cantidad de cupos ofrecidos por cada Universidad Nacional a estudiantes extranjeros (Sosa, 2016).

## **5.8 Desempeño Efectivo de la Población**

### **5.8.1 Rendimiento Académico**

El Fondo de las Organizaciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) entienden por derecho a la educación el cumplimiento de la meta de escolarización total, oportuna, sostenida y plena (ETOSP) (Cerrutti & Binstock, 2012). Lo cual implica que se debe ingresar a la escuela a la edad prevista por la normativa, el curso de la educación debe ser regular y fluida en los niveles y tiempos previstos (sin abandonar o repetir), con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje esenciales en el trascurso escolar (Cerrutti & Binstock, 2012).

Sin embargo, en la práctica se está lejos de alcanzar dicha meta ya que en la actualidad algunos sectores de la población tienden al fracaso y la exclusión dentro del sistema. Cerrutti & Binstock (2012) por medio de indicadores de rendimiento observan diversas disparidades que se presentan entre los distintos grupos que conforman la sociedad, considerando sus orígenes (tierra patria).

En el nivel primario, se midió el número de fracasos escolares utilizando el número de repeticiones por grado. Los datos demostraron que uno de cada cuatro alumnos repitió al menos en una ocasión, sin observarse diferencias significativas entre la población de estudiantes inmigrantes y nativos (Cerrutti & Binstock, 2012).

En la educación secundaria, comienzan a acentuarse las diferencias que apuntan a una mayor dedicación y responsabilidad entre los alumnos de primera y segunda generación de origen boliviano, lo cual ha resultado en mejores resultados académicos por parte de los mismos (Cerrutti & Binstock, 2012). Al comparar las poblaciones de acuerdo al rezago escolar, entendido como la frecuencia con que se ha repetido algún nivel del ciclo mencionado, es posible apreciar la población nativa alcanza la tasa más alta con un 34%, la población inmigrante independientemente de su origen se encuentra diez puntos porcentuales por debajo (24%) (Cerrutti & Binstock, 2012).

En cuanto al ausentismo escolar reflejado en el número de inasistencias durante el año lectivo, los inmigrantes bolivianos de primera y segunda generación presentan el menor nivel, seguidos por sus pares paraguayos y peruanos, lo cual demuestra un mayor interés por la educación ya sea por motivación personal o por un control más riguroso por parte de los apoderados (Cerrutti & Binstock, 2012).

Cerrutti & Binstock (2012) enfatizan en la importancia que tiene el tiempo dedicado al estudio y a la realización de tareas fuera del horario de clases en el nivel de apego y compromiso educativo. Los bolivianos de primera y segunda generación son los que declaran dedicar un mayor tiempo diario sus estudios, en cambio los estudiantes nativos conjunto a los paraguayos y peruanos manifiestan con mayor frecuencia no estudiar ni realizar tareas escolares fuera del horario de clases (Cerrutti & Binstock, 2012).

Otro aspecto relevante son las expectativas que tiene la población inmigrante independientemente de su origen de continuar sus estudios luego de finalizar la secundaria, e

incluso una gran parte opta por carreras universitarias. Sin embargo, son los estudiantes peruanos y paraguayos seguidos por los nativos los que consideran tener una probabilidad real de alcanzar sus metas, lo cual contrasta con el grupo que ha mostrado un mayor nivel de compromiso y por ende mejor rendimiento, el boliviano (Cerrutti & Binstock, 2012).

### **5.8.2 Experiencia Escolar**

La Ley de Migración vigente y la Ley de Educación Nacional respaldan la escolarización de la población inmigrante en términos de acceso a derechos y continuidad de los ciclos escolares, aunque no abordan ni consideran sus particularidades, por lo que Novaro (2019) sostiene que estos derechos podrían referirse a la mera presencia de los grupos inmigrantes en las escuelas.

Por lo general, los bolivianos o hijos de bolivianos asisten a recintos escolares de menor prestigio, e incluso se acuñan términos como “la escuela del fondo” para referirse a estos establecimientos (Domenech, 2014). Esta denominación estigmatizante sintetiza brevemente la marginación socio-espacial con la que carga la escuela y sus alumnos, esta representación puede ser relacionada con el espacio geográfico, las carencias de infraestructura, su ubicación en la jerarquía de las escuelas demarcada en gran parte por la clase social de los alumnos que asisten y por ello la realidad social en la que están insertas, entre otros (Domenech, 2014; Novaro, 2019).

La pertenencia a la clase social es un gran determinante a la hora de inculpar características a la población inmigrante, en dichos estratos la violencia física que se vivencia en los hogares traspasa a la esfera escolar, por lo que los alumnos son percibidos como niños o

jóvenes con problemas conductuales (Domenech, 2014). Incluso algunos docentes de la Escuela Condesa ubicada en la periferia de la Ciudad de Córdoba sostienen que la escuela es representativa del barrio, un lugar que fue abandonado por el Estado convirtiéndose en la escuela de los márgenes y en los márgenes (Domenech, 2014).

La contracara de la “escuela del fondo es el de la “escuela inclusora”, ciertos docentes que no están exentos del estigma ven en el recinto la oportunidad de cambiar ciertas relaciones sociales y condiciones por medio de los principios de igualdad e inclusión (Domenech, 2014). Es decir, por medio del recibimiento y la inclusión de alumnos que han sido expulsados de otros recintos y/o han sido rechazados por escuelas estatales o privadas por sobrepasar los límites de edad oficiales al nivel (Domenech, 2014).

Domenech (2014) recalca que la discriminación entre los alumnos va más allá de la posesión de la nacionalidad boliviana o si el individuo ha nacido o no en Bolivia, sino que respecta a los rasgos observables de los individuos (fenotipo), el uso de vocabulario utilizado, el origen étnico de las familias y las prácticas culturales. Así los bolivianos son percibidos como los otros, teniendo que lidiar diariamente con la carga que implica ser un “bolita” cuyo estigma es el de robar el trabajo argentino, comenzando una relación de competencia entre ambos grupos (Domenech, 2014).

En algunos casos el sentido de pertenencia de los hijos de migrantes nacidos en el país (segunda generación) se desarrolló mediante el proceso de adscripción étnica voluntaria, el cual consiste en que *“un grupo se reproduce no sólo o básicamente por sus*

*descendientes biológicos, sino también por personas nacidas en el seno de otras culturas que opten por compartir la del grupo receptor”* (Domenech, 2014, p. 174).

Para el caso de los bolivianos el modelo descrito no entra en vigencia, más bien se ha llevado a cabo un proceso de inclusión subordinada, ya que el mandato argentino ha sido el de promover su propio modelo desestimando las diferencias culturales o jerarquizándolas a modo que la cultura nativa (nacional) es considerada como superior a la cultura externa, e incluso la mayor parte de los docentes y estudiantes nativos presentan claros sesgos discriminatorios hacia la población inmigrante (Cerrutti & Binstock, 2012; Domenech, 2014; Novaro, 2019).

### **5.9 Alteridad Cultural Boliviana**

La población de origen boliviano en Argentina se ha distinguido de otros conglomerados ya que ha logrado crear y mantener una fuerte presencia simbólica cultural, al igual que ciertas formas de participación y organización propias de la comunidad en el país de origen (Zalles, 2002). En las palabras de Zalles (2002) se puede hablar de un “enjambramiento cultural”, en el cual la población boliviana manteniendo los rasgos y características propios de su cultura se asientan al interior de la sociedad argentina (Zalles, 2002).

La cohesión social de la comunidad boliviana se puede ver reflejada en la conformación de barrios o concentraciones poblacionales como Lugano o Charrúa en Buenos Aires, la creación de mercados comerciales cuyos paisajes se asimilan a los propios, la

configuración de espacios de prensa como lo es la radio de “Urkupiña” la cual incluso transmite programas en aimara (Zalles, 2002).

### **5.9.1 Ritos y Costumbres**

Un elemento propio de la comunidad boliviana inmigrante es la conmemoración de las festividades patronales y religiosas vinculadas a su lugar de origen, como lo es la celebración de la fiesta de la Virgen de Copacabana, la Virgen del Rosario y la independencia boliviana, en las cuales es posible presenciar danzas y música folclórica, además de símbolos religiosos los cuales se convierten en un punto de apoyo a su identidad (Zalles, 2002; Mariano, 2015).

De acuerdo a Novaro (2019) las fiestas cívicas bolivianas se han convertido en un espacio privilegiado para registrar el posicionamiento y las puestas identitarias del colectivo. Siendo posible observar una multiplicidad de símbolos que marcan el territorio como propio, a la vez que idealizan a la tierra patria y señalan que el camino continúa hacia un nuevo espacio en donde se construye una nueva comunidad, la binacional conformada por los bolivianos de primera generación y su descendencia (Novaro, 2019).

*“Los festejos muestran a la vez la intención de permanecer acá, y de sostener la referencia a Bolivia. Himnos, banderas, escarapelas de los dos países adornan los palcos y son portadas por los participantes, concursos de danzas folklóricas argentinas y bolivianas (...).”*

Novaro, 2019, p. 120.

### **5.9.2 Creencias o Religión**

De acuerdo a Mariano (2015) es posible encontrar diversos subgrupos al interior de la colectividad boliviana, los cuales se distinguen unos de otros de acuerdo a sus identidades como lo son aquellos grupos que se identifican como indígenas en contraposición a los católicos. Los distintos grupos de inmigrantes bolivianos en Argentina, han demostrado que difieren en la construcción de su ciudadanía, mientras los católicos se vinculan por medio de la religiosidad que los une, los indigenistas defienden que sus derechos residen en que no son inmigrantes sino nativos de las mismas tierras (Mariano, 2015).

### **5.9.3 Lengua o Idioma**

La comunidad boliviana está conformada por múltiples grupos étnicos de la zona como el aimara, quechua, guaraní, moxeño, chimán, uru, yuracaré, chiquitano, entre otros. Cada uno de ellos cuenta con su propia lengua, la cual en la actualidad es reconocida oficialmente por el Estado Plurinacional de Bolivia (García, 2014).

A nivel nacional se habla castellano, idioma que fue acuñado tras la conformación de la nación producto de su previa colonización por parte del Imperio Español (García, 2014).

### **5.9.4 Identidad**

Como se ha mencionado anteriormente, la colectividad boliviana en Argentina se caracteriza por permanecer en pequeñas y medianas comunidades dando a lugar a un sistema de reproducción social y cultural de la nación boliviana (Zalles, 2002). Es de

importancia considerar las expectativas que tienen las familias bolivianas de transmitir a los más jóvenes el sentimiento boliviano arraigado a ciertas características como lo es ser respetuoso, trabajador y obediente, estimando que la aproximación a la cultura argentina significaría un riesgo hacia conductas nocivas (Novaro, 2019).

Un aspecto relevante, es que el Estado Plurinacional de Bolivia ha logrado gran parte de su adhesión ciudadana al proyecto político común debido al reconocimiento de las diversas etnias y regiones que hay en su interior. Es decir, el Estado boliviano ha logrado legitimarse tras la validación de las distintas comunidades que habitan a lo largo del país (Moreno, Vargas, & Osorio, 2014).

A esto se suma, que los bolivianos no rompen relación con su país de origen luego de haber migrado, su experiencia en el país de acogida se ve difuminada por retornos temporales, la acogida de nuevos migrantes, la conformación de redes de apoyo, el envío de remesas a familiares que no han emigrado, entre otros. Lo cual reafirma el “(...) *sentimiento de pertenencia a Bolivia, el cual se extiende se extiende hasta la segunda o tercera generación, y en la «endogamia» que cohesiona*” (Zalles, 2002, p. 92).

Por el contrario, el modelo argentino cimentó una visión única y compartida en torno a la superioridad moral y étnica del hombre blanco europeo. Incluso, en 1870 el Congreso Nacional argentino financió una ofensiva militar hacia las tierras habitadas por los pueblos indígenas propios de la zona, rompiendo los acuerdos firmados años atrás con los caciques; la iniciativa fue ampliamente apoyada ideológicamente ya que se consideraba

que la población “india” era salvaje, extranjera e indeseable para el proyecto de construcción nacional (Novaro, 2019; Pérez, 2011).

Además, desde la perspectiva de las élites de la época los indios representaban un peligro en cuanto a la posible desintegración que podían promover producto de la barbarie que se les atribuía (Pérez, 2011).

*“Desde el poder soberano territorializado disputaba legitimidad a su autoridad por su sola presencia en el territorio y, conjuntamente, era la muestra viva de la incapacidad del estado de garantizar el orden, los derechos de propiedad y en definitiva, el progreso”.*

Pérez, 2011, p. 3

El éxito de las campañas dio fin al denominado “problema indio” y sirvió a diversas figuras políticas para legitimar y afianzar sus carreras, a la vez que se promovía por medio de diversas artimañas la emigración desde países europeos hacia la nación argentina, repoblando aquellas zonas que se encontraban desocupadas (Pérez, 2011; Novaro, 2019).

Debido a lo mencionado, todo lo relacionado con lo indígena queda fuera del imaginario social colectivo de la nación argentina. Por lo que la población boliviana es excluida no tan solo por el hecho en sí de ser un extranjero ajeno a su identidad, sino que también representa aquello indígena que se ha estigmatizado a lo largo de su historia nacional (Novaro, 2019).

## **5.10 Cobertura y Años de Escolaridad**

Dado a la obligatoriedad establecida en la Ley de Educación Nacional, es esperable que los niños de 5 años estén escolarizados en el nivel inicial. En el año 2016, la población total de niños de 5 años escolarizados alcanzó un 95,5%, lo cual implica una expansión de 22 puntos porcentuales respecto de las cifras obtenidas en el año 2000 (73,7%) (SITEAL, 2017).

Para el mismo año, un 98,7% de los niños entre 6 y 11 años tuvo acceso a la educación primaria, un 97,4% de los jóvenes de entre 15 y 16 años asistió a este nivel, y el 99,3% de quienes acudieron a dicho nivel lograron finalizarlo (SITEAL, 2017). Respecto a la educación secundaria, el 93% de los adolescentes de entre 12 y 17 años acudió a la escuela, aproximadamente 9 de cada 10 de estos lo hizo en establecimientos de nivel medio (no universitaria), y el 70% de los jóvenes que ingresaron lograron graduarse (SITEAL, 2017).

En cuanto a los años de escolaridad, la Ley Nacional de Educación vigente establece 14 años de educación obligatoria, cuya duración por nivel varía según provincia (LEN, 2006).

## **Conclusión**

De lo expuesto anteriormente, es posible observar que dado que la República Argentina es un Estado federado el Sistema Nacional de Educación se integra por diferentes actores, el más relevante a grandes rasgos es el Ministerio de Educación de la Nación bajo el cual se estructuran los Ministerios de Educación Provinciales y la Subsecretaría de Educación de Buenos Aires, la principal función de dichos organismos es la de ofrecer y garantizar el derecho a la educación dentro de su propia jurisdicción.

Sin embargo, a lo largo de la historia y hasta la actualidad ha sido el Estado Nacional el encargado de fijar y controlar la política educativa, promoviendo la uniformidad de la educación y omitiendo las particularidades que pueden presentar los distintos alumnos que se encuentran inmersos en el sistema, como es el caso de la población indígena y extranjera. En ocasiones, el sistema incluso se ha encargado de nacionalizar la enseñanza convirtiendo a los docentes en una suerte de predicadores de la cultura argentina.

La inmigración boliviana hacia Argentina fue recurrente desde la segunda mitad del siglo pasado hasta la década de los 90's. Dicho grupo desde sus inicios ha sido objeto de distintas formas de segregación debido a la estigmatización y discriminación presente hacia los inmigrantes latinoamericanos. Puntualmente, los bolivianos son percibidos como ladrones de los puestos de trabajo argentino, lo que los sitúa como individuos ilegítimos dentro de la sociedad de acogida.

Lo anterior, también repercute en el ámbito escolar en donde niños y jóvenes son vistos a ojos de la gran mayoría como jóvenes que presentan problemas conductuales, lo cual se condice con el estrato socioeconómico y no con la cualidad migratoria. La tasa de escolarización de la población de origen boliviano se encuentra muy por debajo de la nacional, pese a que este colectivo es el que ha demostrado mayor compromiso y valoración por la educación.

Además, las escuelas que concentran un gran número de inmigrantes por lo general se ubican en barrios periféricos conocidos por su mala reputación, otorgándoles apodos peyorativos. Los anhelos de la población inmigrante muchas veces se ven limitados por la realidad, siendo rechazados por las escuelas de mayor prestigio por no cumplir con el perfil requerido o por considerar que han superado el límite de edad establecido, siendo relegados a las escuelas públicas en donde ya existe una gran cantidad de alumnos migrantes.

Es posible vislumbrar, que el discurso nacionalista argentino que se ha dictado al interior del Sistema Nacional de Educación no ha ayudado en la integración de los inmigrantes, sino que más bien a ampliado la brecha entre ambos grupos. La política de inclusión indígena fue enfocada de tal manera que solo presta ayuda a los nacionales que se identifican con dicho grupo, por lo que los extranjeros han quedado en un segundo plano una vez más, excluidos del colectivo imaginario social argentino.

Empero, Argentina ha cumplido con las políticas sociales y educativas concernientes a la migración en el marco de su actuar como miembro del Mercado Común del Sur,

efectuando una serie de cambios en sus normativas y políticas públicas consideradas impensables hasta hace un par de años debido a la trayectoria nacionalista republicana de la nación, como lo ha sido la promulgación de la nueva Ley de Migraciones del año 2005, denotando cierta disposición a integrar a los inmigrantes dentro de su tejido social. Sin embargo, no se ha profundizado en políticas que profundicen más allá de la intención explícita de la ley.

Por ende, dada la necesidad del colectivo boliviano por reconocer sus orígenes ancestrales y culturales y ante la supresión de sus cualidades por parte del sistema argentino, no es de extrañar que la población boliviana se haya agrupado a forma de refugiarse conformando pequeñas comunidades, las cuales han ocupando espacios de marginación dentro de la sociedad. Lo anterior, puede ser visto como un quiebre de lo boliviano con la sociedad de acogida ante las negativas de incorporación e inclusión en campos tan importantes como la educación.

## **Conclusión del Estudio**

A partir del presente estudio se puede apreciar que los países receptores de altas tasas de población extranjera no necesariamente efectúan modificaciones al Sistema Nacional de Educación (SNE) y/o introducen políticas públicas educativas centradas en el sujeto migrante, como lo fue para los casos de Alemania, Francia y Argentina.

A la vez, se observa que los gobiernos han conservado el Sistema Nacional de Educación como un espacio de preservación de los valores y las tradiciones nacionales, primando una visión asimilacionista al momento de abordar la llegada de grupos que difieren de la concepción propia e interiorizada del colectivo nacional (nosotros), contraponiéndose a los “otros”, sujetos cargados de estigma disruptivo y peligroso para el estatus quo.

## **Hallazgos**

Un aspecto central de la investigación es que permitió esclarecer la importancia de los subgrados de alteridad cultural ligados a la percepción de otredad propia del colectivo nacional predominante, en la promoción de modificaciones al Sistema Nacional de Educación (SNE) y/o la gestión de políticas públicas educacionales enfocadas en la inclusión del colectivo de niños y adolescentes inmigrantes.

Pudiendo establecerse que, a mayor grado de alteridad cultural entre la sociedad receptora y la extranjera, la integración del segundo grupo se vuelve más costosa y desafiante en términos sociales, políticos y económicos.

En el caso de la población turca en Alemania se advierte la existencia de una potente brecha cultural entre la población alemana y la de procedencia turca, pudiéndose identificar diferencias en el ámbito religioso, idiomático y en cuanto a las tradiciones, lo cual se traduce en un aumento de las inequidades sociales ligadas a la estigmatización de lo ajeno, limitando la movilidad social, y aumentando los costos asociados a la integración.

En la práctica, las trabas legales impuestas por el gobierno para la obtención de la ciudadanía alemana por parte de una población que en su esencia convive en el mismo territorio hace más de medio siglo, y la falta de reconocimiento e incorporación de la religión islámica pese a la libertad de culto establecida en la Constitución ha conllevado a la marginación y a la subyugación de gran parte de la comunidad turca, lo cual repercute directamente en el ámbito educativo.

Las brechas idiomáticas demuestran ser la barrera más difícil de permear para la población extranjera, la cual al no dominar el lenguaje se encuentra subyugada a la voluntad de la sociedad predominante, dado que en reiteradas ocasiones dependen de la voluntad de otras personas para la gestión de su documentación, el acceso a servicios básicos, entre otros.

En cambio, al caracterizar a la población argelina en Francia se puede advertir que ambas comparten ciertos elementos en común, un importante porcentaje de argelinos maneja el idioma francés como segunda lengua debido a la fuerte influencia colonial que se mantiene. Sin embargo, esto dista del aspecto religioso ya que el grueso de la población argelina se reconoce como musulmana (islam).

Si bien, el gobierno francés ha construido una base de acuerdos que permiten el diálogo y la representación de la población islámica, tras los atentados terroristas perpetrados en los últimos años estos se han debilitado, e incluso se han promovido leyes que acusan cierta intolerancia. Además, la opinión pública ha jugado un rol fundamental en la promoción de las tradiciones y valores republicanos franceses, oponiéndose a una apertura promusulmana.

No obstante, tanto Francia como Alemania han impulsado una serie de medidas que pretenden que toda persona que ingrese al país deba tomar clases de perfeccionamiento de la lengua predominante. E incluso Alemania ha optado por limitar la entrada de aquellas personas que no dominen el alemán, a no ser que estas efectivamente se incorporen a clases del idioma dictadas por el Estado.

Por su parte, Francia cuenta con una unidad especializada que evalúa los conocimientos, el lenguaje y las habilidades de los niños recién llegados, enviándolos a clases de iniciación para luego ser incorporados a la escuela. Igualmente, ha promovido la creación de mecanismos que consideran a los alumnos que presentan dificultades al interior del sistema, como lo es el PRE, programa que presta ayuda de forma coordinada a otros servicios (intersectorial).

En cambio, el conglomerado boliviano en Argentina no presenta dificultades idiomáticas, escolares o de rendimiento académico, evidenciando un desempeño escolar que se encuentra por sobre el de los argentinos. La marginación hacia los bolivianos se encuentra ligada a cuestiones arraigadas en la estigmatización de lo indígena, sumándose a ello que

la comunidad boliviana manifiesta abiertamente sus tradiciones por medio de diversas festividades, prácticas que son menospreciadas por la cultura argentina.

Uno de los problemas compartidos que resalta a simple vista, es que pese a que los movimientos migratorios se produjeron hace más de cincuenta años y en la actualidad se distinguen segundas y terceras generaciones, estas se ven enfrentadas a las mismas desventajas sociales que sus antecesores. No obstante, a diferencia de las primeras generaciones estas personas por lo general son ciudadanas del país en que residen por derecho a nacionalidad (*ius solis*), con sus debidas excepciones.

Por lo que es un problema que va más allá de la población meramente extranjera, es decir, abarca colonias nacionales cuyo aspecto es extranjero. De modo que este fenómeno se presenta debido a la carencia de políticas que se hayan encargado de incluir a esta población desde un principio, comenzando a reaccionar y adecuarse luego de 30 o 40 años producidas las migraciones, lo cual ha resultado en un círculo vicioso que cada día se vuelve más extenso.

Asimismo, es posible observar que los migrantes se incorporan a los estratos más bajos de la sociedad y se mantienen en dichos estamentos, conservando su cultura y sus tradiciones en el ámbito privado. Entre los factores que han demostrado ser favorables para la movilidad social ascendente se destaca la expectativa y el apoyo de los padres en el desempeño escolar de sus hijos e hijas.

A partir de lo expuesto se puede afirmar que los países analizados son fuertemente nacionalistas y procuran perpetuar su cultura, sus valores y sus tradiciones por sobre las de otros grupos, al considerarlas perjudiciales. Siendo el ámbito educativo una de las áreas destinadas a su promoción.

Por último, se distingue que aquellas localidades que flexibilizaron el currículo escolar han logrado incluir no tan solo a la población de procedencia extranjera con sus costumbres, sino que también ha permitido la inclusión de otros grupos rezagados del sistema. En consecuencia, pareciera ser que la clave para cubrir las necesidades de inclusión cultural es la descentralización del currículo escolar.

### **Investigaciones futuras: ¿Qué debiese pasar con el SNE chileno?**

Chile ha comenzado con la formulación de una política pública educativa centrada en la inclusión de los alumnos extranjeros en el Sistema Nacional de Educación. Pero hasta el momento la información disponible en relación a esta política consiste en una declaración de principios que solidarizan con la inserción de los alumnos migrantes, pero no existe un plan de acción consolidado en un horizonte de mediano y largo plazo.

De manera que, al considerar el estudio realizado y ciertos antecedentes del país, tales como el sistema político administrativo centralizado, la elaboración del currículo escolar por parte del Ministerio de educación, la gestión municipal y de entidades privadas en la provisión de la educación, pese a que el currículo emanado por el gobierno central no distinga las particularidades de cada región, el rezago de ciertos grupos sociales, el

aumento de la población migrante en el país, entre otros aspectos, nos hace entre ver que no se ha planteado una estrategia nacional que aborde estas materias en los próximos años.

Sin embargo, es posible observar que los países reaccionan lentamente introduciendo medidas en pos de mejorar la calidad y el acceso a la educación, al igual que la integración comenzando por sus connacionales (nosotros) y relegando a un segundo plano la inserción de aquellos grupos percibidos como los “otros”. Lo cual no quiere decir que no se vayan a implementar políticas para ayudar a los migrantes, sino que el proceso tomará más tiempo.

No obstante, las comunidades extranjeras que presentan menor grado de alteridad cultural serán las primeras en lograr su integración, como posiblemente será para los casos de la comunidad peruana y venezolana, al compartir idioma y gran parte de las tradiciones, contrastando fuertemente con la comunidad haitiana, cuya brecha cultural se acentúa al no compartir el lenguaje, las creencias, ni las tradiciones asociadas.

## **Limitaciones de la investigación**

En la presente investigación se observa que en la totalidad de los países seleccionados se mostraron características fuertemente nacionalistas, las cuales resultaron en un proceso de asimilación cultural por sobre la búsqueda de la integración de los diversos actores (multiculturalidad).

Lo cual puede deberse a un sesgo de selección en la muestra al incorporar ciertos criterios para su elección, tales como la temporalidad de las migraciones, la magnitud del flujo migratorio en sí, las diferencias culturales, la accesibilidad a data, entre otros. Sin embargo, pudiese ser que al emplear otros criterios (o flexibilizado) y/o se hubiese ampliado la muestra, el desenlace del estudio sería diferente.

Otro factor crítico fue que no se logró saturación de las categorías, sin poder responder a la totalidad de las preguntas de investigación. Dicha falta de información fue un impedimento especialmente en lo respectivo a las características curriculares y sus variaciones en el tiempo, sin poder precisar los aspectos que pueden o no haber sido modificados tras las olas migratorias.

Por último, hay decisiones y variaciones que se han tomado a nivel local que afectan al Sistema Nacional de Educación, pero debido a la falta de data y a ciertas complicaciones con el manejo del idioma francés y alemán no se han detallado.

## Bibliografía

- CEPAL. (2018). *Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Protección social y migración: Una mirada desde las vulnerabilidades a lo largo del ciclo de la migración y de la vida de las personas*. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.
- Riveros, E. (Octubre de 2013). *Fundación Konrad Adenauer: Las migraciones y sus efectos jurídicos, políticos, sociales y económicos: el caso chileno*. (M.-S. Baier, Ed.) Recuperado el Agosto de 2019, de Fundación Konrad Adenauer: [https://www.kas.de/c/document\\_library/get\\_file?uuid=ec4448a3-cf27-f85d-cc61-a7620929f2df&groupId=252038](https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=ec4448a3-cf27-f85d-cc61-a7620929f2df&groupId=252038)
- CONAPO. (Enero de 2012). Algunos efectos de la migración internacional en los lugares de origen y destino. En C. N. México., *Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos* (págs. 21-26). Hamburgo 135, Col. Juárez: CONAPO. Obtenido de CONAPO: [http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/intensidad\\_migratoria/pdf/Efectos.pdf](http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/intensidad_migratoria/pdf/Efectos.pdf)
- Banco Mundial. (8 de Abril de 2019). *Comunicado de prensa: cifra sin precedente de remesas a nivel mundial en 2018*. Recuperado el 29 de Agosto de 2019, de Banco Mundial: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2019/04/08/record-high-remittances-sent-globally-in-2018>
- INE. (Noviembre de 2018). *Características de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas. Recuperado el 6 de Abril de 2019
- Bertocchi, G., & Strozzi, C. (October de 2008). *Research Gate: International migration and the role of institutions*. Obtenido de Research Gate: <https://www.researchgate.net/publication/5154863>
- MINEDUC. (19 de Junio de 2018). *Ministerio de Educación. Migrantes: Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. Obtenido de Ministerio de Educación: <https://migrantes.mineduc.cl/politica-nacional-de-estudiantes-extranjeros/>
- Mora Olate, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis, Revista Latinoamericana* N°49, 231-257.
- OIM. (2019). *Organización Internacional para las Migraciones: Los términos claves de la migración*. Recuperado el 6 de Abril de 2019, de OIM ONU MIGRACIÓN: <https://www.iom.int/es/los-terminos-clave-de-migracion>

- Galaz, C., Poblete, R., & Frías, C. (2017). *Políticas Públicas e Inmigración ¿Posibilidades de inclusión efectiva en Chile?* Santiago, Chile: EDITORIAL UNIVERSITARIA.
- Ravenstein, E. (Junio de 1885). The Laws of Migration. *Journal of the Statistical Society of London*, 48(2), 167-235. Recuperado el 7 de Mayo de 2019, de [https://www.jstor.org/stable/2979333?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2979333?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Imilan, W., Garcés, A., & Margarit, D. (2014). *Poblaciones en movimiento. Etnificación de la ciudad, redes e integración*. Santiago: Univesidad Alberto Hurtado. Obtenido de <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/4911>
- Cabieses, B., Tunstall, H., Pickett, K., & Gideon, J. (16 de Noviembre de 2012). Understanding differences in acces and use of healthcare beetween international immigrants to Chile and the Chilean born: a repeated cross-sectional population-based study in Chile. *International Journal for Equity in Health*. Recuperado el Mayo de 7 de 2019, de <https://equityhealthj.biomedcentral.com/articles/10.1186/1475-9276-11-68>
- INE. (2018). *Características de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas. Recuperado el 6 de Abril de 2019
- INE & DEM. (2019). *Instituto Nacional de Estadísticas; Departamento de Extranjería y Migraciones. Estadísticas Migratorias: Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile Al 31 De Diciembre 2018*. Santiago.
- Poblete, R., & Galaz, C. (Noviembre de 2016). *Niños Y Niñas Migrantes: Trayectorias de Inclusión Educativa En Escuelas de la Región Metropolitana. Informe Final de Investigación. Superintendencia de Educación*. Recuperado el 17 de Septiembre de 2019, de Superintendencia de Educación: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Informe-Final-de-Investigacio%CC%81n-Migrantes.pdf>
- lafrancesco, G. M. (2004). *Currículo y Plan de Estudios: Estructura y planeamiento*. (J. V. Joven Núñez, Ed.) Bogotá, Colombia: Géminis.
- Rogers, A., & Taylor, P. (1999). *Elaboración Participativa de Planes de Estudio para la Educación y Capacitación Agrícola*. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
- Vílchez, N. G. (Julio de 2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 194-208.
- Banks, J. (2017). *An Introduction to Multicultural Education* (Sixth ed.). University of Washington, Seattle, United States: Pearson. Recuperado el 30 de Septiembre de

- 2019, de  
<https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134800362.pdf>
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15. Recuperado el 21 de Octubre de 2019, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5118/4197>
- Posner, G. (2005). *Análisis de Currículo*. McGraw-Hill, S.A, tercera edición.
- León, A. (26 de Octubre de 2007). *Qué es la educación*. (U. d. Venezuela, Productor, & Educere) Recuperado el Octubre de 2019, de Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- Navas, J. L. (2004). Teorías e Instituciones contemporáneas de educación. En M. d. Andrés, J. L. Castillo, E. O. Urtza, & J. L. Navas, *El concepto de educación: La educación como objeto de conocimiento*. Madrid, España: Biblioteca Nueva. Recuperado el 29 de Octubre de 2019, de <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>
- Delgado, M. G. (2013). Teoría social realista y la construcción del sistema educativo estatal en España: Algunas propuestas para el análisis del cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1213-1239.
- Archer, M. S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications INC.
- Malinowski, B. (1984). *Una teoría científica de la cultura*. Recuperado el Diciembre de 2019, de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/57040124/ASC\\_Malinowski\\_Unidad\\_1.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUna\\_teor%C3%ADa\\_cient%C3%ADfica\\_de\\_la\\_cultura.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/57040124/ASC_Malinowski_Unidad_1.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUna_teor%C3%ADa_cient%C3%ADfica_de_la_cultura.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191)
- UNESCO. (Febrero de 2011). *Batería de Indicadores UNESCO en Cultura para el Desarrollo*. Recuperado el Diciembre de 2019, de UNESCO: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Conv2005\\_CDindicators\\_Analytical\\_es.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Conv2005_CDindicators_Analytical_es.pdf)
- PNUD. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010: La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Nueva York: Communications Development Incorporated.

- Ruiz, C. (6 de Noviembre de 2009). *Universidad Autónoma Metropolitana México: La alteridad*. Recuperado el Diciembre de 2019, de Universidad Autónoma Metropolitana México:  
[http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/25\\_iv\\_nov\\_2009/casa\\_del\\_tiempo\\_eIV\\_num25\\_99\\_101.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/25_iv_nov_2009/casa_del_tiempo_eIV_num25_99_101.pdf)
- Montero, D. (Enero-Junio de 2016). El estudio estético y del binomio identidad-alteridad (nosotros-otros) occidental. *ESCENA. Revista de Artes*, 75(2), 115-126.
- Bloj, C. (2001). De cuando la “ficción” supera la “realidad”: apuntes sobre la identidad nacional costarricense. *Revista de Filosofía*(97), 3-41.
- Córdoba, M. E., & Vélez De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1001-1015.
- Sousa, E. (2011). La espacialidad urbana en una metrópoli prematura: Su visión imaginaria desde la otredad. *Cuadernos del Cendes*, 23-47. Obtenido de Redalyc: Cuadernos del Cendes: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40319833003#>
- Calvo, B. (Mayo-Agosto de 2003). La descentralización de los sistemas educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 283-290.
- Viñao, A. (Enero-Abril de 1994). Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España1. *Revista Iberoamericana de Educación*(4).
- Joiko, S., & Vásquez, A. (Diciembre de 2016). Acceso Y Elección Escolar De Familias Migrantes en Chile: “No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*(45), 132-173.
- Martínez, D. (2018). *Informe Estado del Arte Migración Yy Sistema Escolar en Chile, Argentina y España*. Santiago: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación.
- Castillo, D. (2016). *Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica*. Ministerio de Educación, FONIDE. Santiago: Estudios Nacionales Finales.
- ONU. (2019). *PORTAL DE DATOS MUNDIALES SOBRE LA MIGRACIÓN: Una perspectiva global*. Obtenido de Alemania: Estadísticas migratorias clave: [https://migrationdataportal.org/es?i=stock\\_abs\\_&t=2019&cm49=276](https://migrationdataportal.org/es?i=stock_abs_&t=2019&cm49=276)
- BAMF. (3 de Diciembre de 2007). *Instituto Federal de Migraciones y Refugiados*. Obtenido de <http://www.mitramiss.gob.es/es/mundo/Revista/Revista120/78.pdf>

- Ross, C. (2009). Perennial Outsiders: The Educational Experience of Turkish Youth in Germany. *American University International Law Review*(4), 685-710.
- Arslan, M. (2019). Educational and integration problems of immigrant Turkish youth in Germany. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 89-100.
- Sohn, J., & Ozcan, V. (Marzo de 2006). The Educational Attainment of Turkish Migrants in Germany. *Routledge*, 7(1), 101-124.
- El País. (20 de Febrero de 2020). *Un ultraderechista mata a nueve personas en un atentado xenóforo en dos bares en Alemania*. Obtenido de EL PAÍS: [https://elpais.com/internacional/2020/02/20/actualidad/1582154297\\_526100.html](https://elpais.com/internacional/2020/02/20/actualidad/1582154297_526100.html)
- Soysal, L. (April de 2003). Labor to Culture: Writing Turkish Migration to Europe. *South Atlantic Quarterly*, 491-508.
- Urteaga, E. (Enero-Junio de 2011). Modelos de Ordenación del Territorio en Europa: Francia, Alemania y Reino Unido. *Estudios Geográficos*, XXII, 263-289.
- Bernal, M. (2014). *Análisis Comparativo del Sistema Educativo en Alemania, Inglaterra y España*. Cartagena (Murcia): Universidad Internacional de la Rioja.
- Schulte, B. (2005). El Sistema Educativo Alemán. En J. Prats, F. Reventós, E. Gasoliba, R. Cowen, B. Creemers, P. L. Gauthier, . . . R. Standaert, *Los Sistemas Educativos Europeos ¿Crisis O Transformación?* (págs. 149-176). Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Jürgen, H. (Septiembre-Diciembre de 1992). Desarrollo Del Sistema Educativo Alemán 1959-1990. *Revista Española de Pedagogía*(193), 447-465.
- Jofré, J.-P. (19 de Septiembre de 2013). *Elecciones Alemania 2012. La Educación alemana, ¿éxito o fracaso?* Obtenido de ABC Internacional: <https://www.abc.es/internacional/20130914/abci-elecciones-alemania-sistema-educativo-201309131734.html?ref=https://www.google.com/>
- Banchón, M. (13 de Marzo de 2006). *Alemania: Violencia en escuela de inmigrantes y perdedores*. Obtenido de Made for Minds: <https://www.dw.com/es/violencia-en-escuela-de-inmigrantes-y-perdedores/a-1950242>
- López, E. (17 de Noviembre de 2007). *Sociedad. La escuela Rütli cambia de imagen*. Obtenido de Made for Minds: <https://www.dw.com/es/la-escuela-r%C3%BCtli-cambia-de-imagen/a-2930864>

- Jäger, K., & Papaleo, C. (29 de mayo de 2013). *Alemania. 20 años después del atentado: "Solingen es nuestro hogar"*. Obtenido de Made for minds: <https://www.dw.com/es/20-a%C3%B1os-despu%C3%A9s-del-atentado-solingen-es-nuestro-hogar/a-16844721>
- OCDE. (2015). *OECD Better Life Index*. Recuperado el Enero de 2020, de Educación en detalle por país: Alemania: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/topics/education-es/>
- UNESCO. (April de 2020). *Education and Literacy: Germany. UNESCO*. Obtenido de UNESCO. Germany. Education and Literacy: <http://uis.unesco.org/country/DE>
- Xinhua. (3 de July de 2019). *Europe. Majority of German pupils experience violence, exclusion by peers in school: study*. Obtenido de Xinhuanet News: [http://www.xinhuanet.com/english/2019-07/03/c\\_138196012.htm](http://www.xinhuanet.com/english/2019-07/03/c_138196012.htm)
- Encyclopaedia Britannica. (4 de january de 2016). *Algerian War. Encyclopaedia Britannica*. Obtenido de Encyclopaedia Britannica: <https://www.britannica.com/event/Algerian-War>
- Ocaña, J.-C. (2003). *La Guerra de Argelia. Historiasiglo20.org*. Obtenido de Historiasiglo20.org: <http://www.historiasiglo20.org/GLOS/guerraargelia.htm>
- INED. (2018). *Descendants of immigrants by country of origin*. Recuperado el Febrero de 2020, de Institut National d'Études Démographiques: [https://www.ined.fr/en/everything\\_about\\_population/data/france/immigrants-foreigners/descendants-of-immigrants-by-country-of-origin/](https://www.ined.fr/en/everything_about_population/data/france/immigrants-foreigners/descendants-of-immigrants-by-country-of-origin/)
- CNESCO. (2016). *Inégalltés sociales et mIgratoIres comment l'école amplifie-t-elle les inégalltés ?* Paris: Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (July-September de 2009). Trajectories of Immigrants' Children in Secondary Education in France: Differentiation and Polarization. *Population (English Edition, 2002-), 64(3), 507-554*.
- MPC. (2013). *Migration Profile Algeria: The Demographic-Economic Framework of Migration, The Legal Framework of Migration, The Socio-Political Framework of Migration*. European Union: Migration Policy Centre, European University Institute.
- Encyclopaedia Britannica. (26 de February de 2020). *ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA*. Obtenido de France: <https://www.britannica.com/place/France/Immigration>
- INED. (2016). *Immigrants by country of birth*. Recuperado el Febrero de 2020, de Institut National d'Études Démographiques:

[https://www.ined.fr/en/everything\\_about\\_population/data/france/immigrants-foreigners/countries-birth-immigrants/#r152](https://www.ined.fr/en/everything_about_population/data/france/immigrants-foreigners/countries-birth-immigrants/#r152)

Asamblea Nacional. (2019). *Asamblea Nacional de la República Francesa*. Obtenido de Asamblea Nacional. Ficha resumen n° 11: La organización territorial de Francia: <http://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/role-et-pouvoirs-de-l-assemblee-nationale/les-institutions-francaises-generalites/l-organisation-territoriale-de-la-france>

Ministerio de Asuntos Exteriores. (2007). *Francia bajo la lupa: El sistema educativo en Francia*. Paris: infoSYNTHESE.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Ministerio de Educación Nacional y Juventud*. Recuperado el Marzo de 2020, de El Colegio: <https://www.education.gouv.fr/le-college-4940>

Ministerio de Educación Nacional. (Marzo de 2020). *Ministerio de Educación Nacional y Juventud*. Obtenido de El Liceo: <https://www.education.gouv.fr/le-lycee-41642>

Lewis, H. D. (1985). *The French Education System*. London, England: Routledge.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Escuela Infantil*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional y Juventud: <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-maternelle-11534>

Ministerio de Educación Nacional. (Marzo de 2020). *Escuela Primaria*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional y Juventud: <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-elementaire-9668>

Vallet, L.-A., & Caille, J.-P. (1999). Migration and integration in France. Academic careers of immigrants' children in lower and upper secondary school. "*European Societies or European Society? Migrations and Inter-Ethnic Relations in Europe*". Obernai.

El País. (12 de diciembre de 2018). *La ola de ataques que ha sacudido Francia en los últimos años*. Obtenido de Atentados en Francia. El País: [https://elpais.com/internacional/2018/12/11/actualidad/1544560576\\_228692.html](https://elpais.com/internacional/2018/12/11/actualidad/1544560576_228692.html)

Nair, S. (7 de abril de 2018). *Un odio que se incrusta*. *El País*. Obtenido de El País: [https://elpais.com/elpais/2018/04/06/opinion/1523033263\\_268175.html](https://elpais.com/elpais/2018/04/06/opinion/1523033263_268175.html)

Escafré Dublet, A. (2014). *Mainstreaming Immigrant Integration Policy in France, Education, Employment, and Social Cohesion Initiatives*. Migration Policy Institute Europe.

- Shepard, T. (August de 2013). Algerian Nationalism, Zionism, and French Laïcité: A History Of Ethnoreligious Nationalisms And Decolonization. *International Journal of Middle East Studies*, 45(3), 445-467.
- OECD. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Congreso General Constituyente. (1853). *Constitución Nacional de la Nación Argentina*. Santa Fe, Argentina.
- Herbón, H., Román, C., & Rubio, M. (2000). *Transformación del Sistema Educativo en Argentina a partir de la nueva Ley Federal de Educación: Asamblea Permanente por los Derechos Humanos*. Recuperado el Abril de 2020, de Asamblea Permanente por los Derechos Humanos: <https://www.apdh-argentina.org.ar/ley.federal.de.educacion>
- El País. (30 de enero de 2017). *Argentina, tierra de inmigrantes, entra en la guerra al extranjero por el miedo a la inseguridad*. *El País*. Obtenido de El País. Argentina: [https://elpais.com/internacional/2017/01/27/argentina/1485544314\\_535161.html](https://elpais.com/internacional/2017/01/27/argentina/1485544314_535161.html)
- Novaro, G. (Julio-Diciembre de 2019). Migración boliviana y escuela secundaria en Argentina: reflexiones en clave intercultural. *Autoctonía. Revista Ciencias Sociales e Historia*, III(2), 111-131.
- Zalles, A. (2002). El enjambramiento cultural de los bolivianos en Argentina. *Nueva Sociedad*, 89-103.
- CAC. (2 de Mayo de 2018). *Cámara Argentina de Comercio y Servicios*. Recuperado el Febrero de 2020, de CAC. Informe sobre migraciones en Argentina: [https://www.cac.com.ar/data/documentos/11\\_Informe%20sobre%20Migraciones.pdf](https://www.cac.com.ar/data/documentos/11_Informe%20sobre%20Migraciones.pdf)
- Granato, L. (2015). Federalismo argentino y descentralización: sus implicancias para la formulación de políticas públicas. *Revista Prolegómenos Derechos y Valores*, 117-134.
- UNESCO. (2010). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación*. . Obtenido de UNESCO. Datos Mundiales de Educación: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Argentina.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Argentina.pdf)
- LEN. (2006). *LEY 26.206*. Obtenido de El Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

- Ministerio de Educación. (2019). *Niveles Educativos. Ministerio de Educación*. Recuperado el Enero° de 2019, de Ministerio de Educación: <https://www.argentina.gob.ar/estudiar/escuela/sistema/niveles#1>
- Ministerio de Educación. (2019). *Guía Informativa y de Orientación Educativa*. Obtenido de Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto Argentina: <https://www.cancilleria.gob.ar/es/iniciativas/guia-informativa-y-de-orientacion-educativa/como-esta-conformado-el-sistema-educativo>
- Moreno, T. (2017). El Currículum de la Educación Secundaria Argentina. *RMIE*, 22(73), 623-636.
- UNIPE. (2019). Estudiantes indígenas en escuelas argentinas, una población invisible. (4). Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://observatorio.unipe.edu.ar/attachments/article/154/Obs%20UNIPE.%20Datos%204.%20EIB.pdf>
- Diez, L., & Novaro, G. (2011). *¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Sosa, M.L. (2016). Migrantes en el sistema educativo argentino. Un estudio sobre la presencia de alumnos extranjeros en los estudios de nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VII(19), 97-116.
- MERCOSUR. (2020). *Educación. MERCOSUR*. Obtenido de MERCOSUR: <https://www.mercosur.int/temas/educacion/>
- Cerrutti, M., & Binstock, G. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria: Integración y desafíos*. (E. Duro, Ed.) Buenos Aires, Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Domenech, E. (Junio de 2014). Bolivianos en la escuela Argentina: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. *Revista Interdisciplinaria de Movilidad Humana (REMHU)*(42), 171-188.
- Mariano, M. (Mayo- Agosto de 2015). Acerca de la Identidad Boliviana en Argentina. Un Análisis de tres Casos de Estudio en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. *Antípoda*, 22, 45-64.
- García, Á. (2014). *Identidad Boliviana: Nación, mestizaje y plurinacionalidad*. La Paz, Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia. Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional.

- Moreno, D., Vargas, G., & Osorio, D. (2014). *Nación, diversidad e identidad en el marco del Estado Plurinacional*. (B. Cajías, Ed.) Cochabamba: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.
- Pérez, P. (30 de Diciembre de 2011). Historia y silencio: La Conquista del Desierto como genocidio no-narrado. *Corpus*, 1(2), 1-10.
- SITEAL. (2017). Recuperado el Febrero de 2020, de Sistema de información de tendencias educativas en America Latina:  
<http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/4/argentina>
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2010). *El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile* (Vol. 58). (U. d. Deusto, Ed.) Bilbao, España.
- Derouet, J. L., Normand, R., & Pacheco, R. (Julio-Septiembre de 2015). La Modernización del Sistema Educativo en Francia: La Nueva Gestión Pública entre la Afirmación del Estado y la Gobernanza Descentralizada. *Educ. Soc*, 36(142), 723-741.
- Wihtol de Wenden, C. (2011). The case of France. En G. Zincone, R. Penninx, & M. Borkert, *Migration Policymaking in Europe: The Dynamics of Actors and Contexts in Past and Present*. (págs. 62-93). Amsterdam University Press.