

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

archivos analíticos de  
políticas educativas

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



Arizona State University

Volumen 29 Número 67

24 de mayo 2021

ISSN 1068-2341

**El Reto de la Inclusión Social, más allá de la Escuela:**  
**Tensiones y Carencias de las Políticas de Integración de**  
**Niñas y Niños Migrantes en España**

*Paula Estalayo Bielsa*

*Raquel Miño-Puigcercós*

*Laura Malinverni*

Universidad de Barcelona  
España



*Pablo Rivera-Vargas*

Universidad de Barcelona  
España

Universidad Andrés Bello  
Chile

**Citación:** Estalayo, P., Miño-Puigcercós, R., Malinverni, P., & Rivera-Vargas, P. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: Tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(67).

<https://doi.org/10.14507/epaa.29.6258> Este artículo forma parte del número especial, *La Migración Internacional y el Derecho a la Educación: Desafíos para Abordar las Desigualdades en las Políticas de los Sistemas Educativos*, editado por Ana Lorena de Oliveira Bruel, Isabelle Rigoni y Maitena Armagnague.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 20-11-2020

Revisiones recibidas: 19-2-2021

Aceptado: 13-4-2021

**Resumen:** A pesar del esfuerzo constante por promover la inclusión social de niños, niñas y jóvenes migrantes desde las políticas públicas y las prácticas escolares, este es un objetivo que estamos muy lejos de cumplir, en regiones de todo el mundo. En este artículo se presentan los resultados del análisis de 52 entrevistas individuales (a stakeholders, directores de escuelas y profesionales de la educación), 12 grupos de discusión (con docentes y familias) y 90 observaciones en escuelas. En los resultados se evidencian las carencias y las tensiones de las políticas públicas para la inclusión social, identificadas por creadores de políticas, equipos directivos, directores de ONG e investigadores de todo el país. El análisis revela que las políticas educativas dejan en manos de los centros toda una serie de retos que deben ser resueltos para promover la inclusión social del alumnado. Sin embargo, las escuelas no pueden hacerse cargo de muchos de estos retos, puesto que su resolución de los mismos no está a su alcance. El artículo señala cuestiones clave que deben abordarse desde las políticas urgentemente, especialmente en relación con la segregación inter e intraescolar, la gestión de recursos y la consolidación de una red de actores educativos sostenible y coordinada.

**Palabras clave:** inclusión social; migración; políticas educativas; escuela; cuidados; segregación

### **The challenge of social inclusion, beyond school: Tensions and deficiencies in the integration policies of migrant girls and boys in Spain**

**Abstract:** Despite the constant effort to promote the social inclusion of migrant children and young people from public policies and school practices, this is an objective that we are far from achieving, in regions around the world. This article presents the results of the analysis of 52 individual interviews (with stakeholders, school principals and education professionals), 12 discussion groups (with teachers and families) and 90 observations in schools. The results delve into the shortcomings and tensions of public policies for social inclusion, identified by policymakers, management teams, NGO directors and researchers from across the country. The analysis reveals that educational policies leave in the schools' hands a whole series of challenges that must be solved to promote the students' social inclusion. However, schools cannot assume many of these challenges, as their resolution is not within their reach. The paper points out key issues that must be urgently addressed from policies, especially in relation to inter and intra-school and inter-school segregation, resource management and the consolidation of a sustainable and coordinated network of educational actors.

**Key words:** social inclusion; migration; education policies; school; care; segregation

### **O desafio da inclusão social, além da escola: Tensões e deficiências nas políticas de integração de meninos e meninas migrantes na Espanha**

**Resumo:** Apesar do esforço constante para promover a inclusão social de crianças e jovens migrantes a partir de políticas públicas e práticas escolares, esse é um objetivo que estamos longe de alcançar, em regiões do mundo todo. Este artigo apresenta os resultados da análise de 52 entrevistas individuais (com stakeholders, diretores de escolas e profissionais da educação), 12 grupos de discussão (com professores e famílias) e 90 observações em escolas. Os resultados revelam as deficiências e tensões das políticas públicas de inclusão social, apontadas por formuladores de políticas, equipes gestoras, dirigentes de ONGs e pesquisadores de todo o país. A análise revela que as políticas educacionais deixam nas mãos dos centros toda uma série de desafios que devem ser resolvidos para promover a inclusão social dos alunos. No entanto, as escolas não podem enfrentar muitos desses desafios, pois sua resolução não está ao seu alcance. O artigo aponta questões-chave que devem ser tratadas com urgência nas políticas, especialmente em relação à segregação inter e intraescolar, gestão de recursos e consolidação de uma rede sustentável e coordenada de atores educacionais.

**Palavras-chave:** inclusão social; migração; políticas educacionais; escola; cuidados; segregação

## **El Reto de la Inclusión Social, más allá de la Escuela: Tensiones y Carencias de las Políticas de Integración de Niñas y Niños Migrantes en España**

Producto del aumento de conflictos sociales de carácter nacional e internacional, y de la manifiesta inequidad en las condiciones de vida entre continentes y países del mundo, el fenómeno migratorio en Europa ha cambiado drásticamente en los últimos años. Sin ir más lejos, en el año 2018 ingresaron al continente de forma irregular un total de 141.472 migrantes, de los cuales 34.200 fueron niños o niñas (UNICEF, 2019). En el mismo año, el 4,4% de los 512,4 millones de personas que vivían en la Unión Europea eran ciudadanos provenientes de fuera de la UE y casi un 25% de la población migrante y refugiada era menor de 18 años (Eurostat, 2019).

Las migraciones son actualmente un tema relevante en la agenda política de los estados europeos, y particularmente de España, al ser una de las puertas de entrada al continente desde el mar mediterráneo. Ante este escenario marcado por el crecimiento de la diversidad cultural y la desigualdad socioeconómica, la necesidad de contar con políticas e iniciativas para favorecer la integración de la población migrante es cada vez más imperiosa. Desde el Programa Tampere (1999-2004) este desafío se ha entendido en Europa como un “proceso que facilite la aceptación de la población extranjera por parte de la sociedad de acogida” (Pennix & Garcés-Mascareñas, 2016, p. 14). Este enfoque asimétrico y carente de empatía no ha hecho más que producir y reproducir el riesgo de pobreza de esta población, fenómeno que ha afectado con particular fuerza a la infancia (Ocampo-Torrejón et al., 2020). Si bien en la mayoría de los estados europeos se considera que la educación juega un papel crucial en ayudar a los niños, niñas y jóvenes migrantes y refugiados a establecerse en nuevos países (Lifelong Learning Platform, 2016), los sistemas educativos han tendido a reproducir las desigualdades estructurales de la sociedad. Según Essomba (2014) esta realidad se evidencia en el hecho de que los niños migrantes están en desventaja en comparación con sus pares locales, ya que están “representados desproporcionadamente entre los de bajo rendimiento y entre los egresados de la escuela” (p. 1).

Es en este contexto que surge el proyecto europeo MiCreate<sup>1</sup>, una investigación financiada por el programa H2020 de la Comisión Europea. La iniciativa tiene como finalidad apoyar la inclusión de estudiantes migrantes mediante un enfoque centrado en el niño (Clemence et al., 2014) para favorecer su integración escolar. El objetivo principal del proyecto es identificar y responder a las necesidades específicas de la infancia migrante y traducirlas en medidas políticas para los profesionales de la educación y los responsables políticos con el fin de estimular la inclusión social. Para responder a este objetivo se llevan a cabo una serie de acciones orientadas a explorar el fenómeno migratorio y su impacto en el sistema educativo desde múltiples perspectivas, entre las cuales el análisis del discurso mediático y político, la recogida de evidencias en el contexto educativo y la inclusión de las perspectivas y vivencias de niños y niñas.

En este escenario, el presente artículo se centra particularmente en el caso de España, país que ha visto incrementada su población extranjera de manera sustantiva en las últimas décadas. En el año 2000 por ejemplo, había un total de 923.879 (2,3%) de extranjeros en el territorio español y el año 2019 esta cifra aumentó a 4.848.516, lo que supone un incremento aproximado del 9,8% (INE, 2019). El artículo se construye a partir del análisis de 52 voces expertas y partes interesadas

---

<sup>1</sup> El proyecto MiCreate. Migrant Children and Communities in a Transforming Europe” (822664 — MiCREATE —H2020-SC6MIGRATION-2018) está conformado por un consorcio de 15 instituciones académicas e investigativas de 12 países europeos. En 6 de estos países, se lleva a cabo el trabajo de campo basado en la realización de estudios de casos en escuelas.. Para más información del proyecto consultar página web <http://www.micreate.eu/>

relevantes, entre ellos: funcionarios gubernamentales, trabajadores sociales, representantes de ONGs y políticos, directores de escuelas públicas, profesorado, equipos directivos e integradores sociales. Además de 12 grupos de discusión a profesorado y familias, y más de 90 observaciones en el aula. La finalidad principal del análisis de estas múltiples perspectivas ha sido explorar cómo se configuran en la práctica las políticas de integración escolar de la niñez en España, poniendo en relación las necesidades, dificultades y posibilidades de mejora de las políticas. Por un lado, desde la experiencia de los actores educativos que generan las políticas, y por otro, de quienes trabajan en los centros educativos.

A partir de lo anterior, la pregunta que guía el desarrollo del presente artículo es la siguiente: ¿Cuáles son las carencias de las políticas educativas actuales en España que expertos y miembros de la comunidad educativa identifican como tensiones en el proceso de inclusión social de la infancia migrante? El abordaje de esta pregunta de investigación nos ha llevado a identificar cómo las políticas educativas tienden a dejar en manos de las escuelas la responsabilidad de promover la inclusión social del alumnado migrante. Por el contrario, parte sustantiva de la literatura actual indica que las problemáticas sociales, culturales y económicas de la población, tienen una raíz tan profunda, que no pueden ni deben ser abordados únicamente desde el sistema educativo y el rol de los centros escolares (Bonal et al., 2019; McKinney, 2014; Ocampo-Torrejón et al., 2020).

El artículo se ha dividido en cuatro apartados. En primer lugar, una contextualización de la trayectoria de las políticas sociales de inclusión social y escolar de la población migrante en España. En segundo lugar, una descripción de la estructura metodológica diseñada y llevada a cabo en el contexto español. En tercer lugar, los resultados de la investigación. En cuarto lugar, la discusión y las conclusiones.

El artículo resulta un aporte para el debate sobre el rol de la escuela como recurso promotor de movilidad social del estudiantado migrante en riesgo de precariedad y pobreza. Específicamente, señala una serie de cambios que podrían llevarse a cabo desde las políticas sociales, para abordar con más eficiencia e impacto problemáticas como la segregación escolar, la gestión de recursos y la consolidación de una red de actores educativos de distinta índole.

## **Aproximación a la Trayectoria de las Políticas Sociales de Inclusión Social y Escolar de la Población Migrante en España**

A continuación, se expone brevemente el marco de las políticas de integración relacionadas con la infancia migrante de España. Las leyes aquí presentadas fueron analizadas en la segunda fase del proyecto -ver Tabla 2- y los resultados fueron publicados en el informe “Reception Communities. State of the Art report<sup>2</sup>”.

El marco legal y político español en materia de integración se define por una distribución de responsabilidades y autoridad entre diversas instituciones públicas. Se basa en una articulación y colaboración entre la Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas<sup>3</sup> y los Ayuntamientos (Fernández-Suárez 2015). Es por ello que la principal ley que regula la política de inmigración en España es la Ley Orgánica 4/2000, que contempla los derechos y libertades de los extranjeros y su integración social. Esta ley establece que las autoridades públicas deben promover la plena integración de los extranjeros en la sociedad española. Sin embargo, las administraciones públicas deben incorporar la integración como un objetivo a alcanzar entre los inmigrantes y la

---

<sup>2</sup> El informe completo se puede consultar aquí: <http://www.micreate.eu/index.php/reports/>

<sup>3</sup> La división territorial de España establece que, en este país, hay 17 comunidades autónomas, además de dos ciudades autónomas (Ceuta y Melilla)

sociedad receptora. Este objetivo debe aplicarse universalmente a todas las políticas y servicios públicos, promoviendo la participación económica, social, cultural y política.

### Políticas de Integración y Marco Legal de la Infancia Migrante

El caso español utiliza un modelo descentralizado, lo que significa que el Estado regula exclusivamente la “nacionalidad, inmigración, emigración, estatus de residente y el derecho de asilo” (Constitución Española-Constitución española- 1978: Art. 149.1. 2ª). El resto de los temas relacionados con la integración, como el Servicio de Salud, los Servicios Sociales, la Cultura y la Educación, son responsabilidad de las Comunidades Autónomas y los Ayuntamientos. En cuanto a las políticas de los niños, niñas y jóvenes inmigrantes en España, hay tres marcos legales que convergen: el legal internacional, el estatal y el autonómico. La idea principal es que su condición de menores tiene prioridad sobre su condición de extranjeros. Esto significa que, de acuerdo con la legislación española, todos los menores tienen sus derechos reconocidos como menores, independientemente de su estado migratorio (APDHA, 2019).

A nivel estatal, la Secretaría de Estado de Migración promueve la integración de la población inmigrante a través de diferentes políticas de alto nivel como el “Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración”. El plan más reciente fue el que cubrió el periodo 2011-2014<sup>4</sup>. Si bien no se ha creado uno nuevo, año tras año su implementación se ha ido actualizando<sup>5</sup>. Con el fin de llevar a cabo sus políticas de integración, casi todas las Comunidades Autónomas tienen “planes de integración” o “planes de gestión” de las migraciones actualizados con frecuencia variable, bienal o cuatrienal (Comunidad de Madrid, 2018), como se ilustra en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Lista de los planes de integración más recientes divididos en Comunidades Autónomas*

Plan de integración	Comunidad Autónoma	Sección específica dirigida a infancia inmigrante
<u>Pla de ciutadania i de les migracions 2017-2020</u>	Cataluña	Sí (p.20)
<u>III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016</u>	Andalucía	Sí (p.88)
<u>Plan de Inmigración de la Comunidad de Madrid 2019-2021</u>	Comunidad de Madrid	Sí (p.39)
<u>Director del Plan de Integración y Convivencia 2008-2011</u>	Comunidad Valenciana	Sí (p.31)
<u>Estrategia de Inclusión Social de Galicia 2014-2020</u>	Galicia	Sí (p.92)

<sup>4</sup> La información sobre este plan, puede ser consultado en este link:

<http://www.integralocal.es/upload/File/2011/PECI-2011-2014.pdf>

<sup>5</sup> La última actualización fue el año 2019. Actualmente se trabaja en un nuevo plan, tal como puede verse en el “Portal de Inmigración”, del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones de España. Disponible en: [http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/Programas\\_Integracion/index.html](http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/Programas_Integracion/index.html)

**Tabla 1***Lista de los planes de integración más recientes divididos en Comunidades Autónomas*

Plan de integración	Comunidad Autónoma	Sección específica dirigida a infancia inmigrante
<u>IV Plan Estratégico de Cohesión Social con las personas inmigrantes y la convivencia intercultural en Castilla y León 2018-2021</u>	Castilla y León	Sí (p.54)
<u>Plan de actuación en el ámbito de la ciudadanía, interculturalidad e inmigración</u>	País Vasco	Sí (p.43)
<u>Plan Canario Inmigración 2002-2004</u>	Canarias	Sí (p.59 y p.74)
<u>Plan para la integración social de las personas inmigrantes de la región de Murcia 2006-2009</u>	Castilla la Mancha	Sí (p.83)
<u>III Plan de inclusión y convivencia intercultural en Aragón 2014-2016</u>	Aragón	Sí (p.63)
<u>II Plan integral de atención a las personas inmigrantes de las Illes Balears</u>	Islas Baleares	Sí (p.43)
II Plan para la integración social de inmigrantes en Extremadura 2008-2011	Extremadura	(Documento no disponible en la web)
<u>Plan Autonómico de Inclusión Social</u>	Principado de Asturias	Sí (p.81)
<u>Estrategia Navarra para la convivencia</u>	Navarra	No
No se encontró ningún documento público.	Cantabria	(Documento no disponible en la web)
<u>II Plan Integral de Inmigración de La Rioja 2009-2012</u>	La Rioja	Sí (p.92)

*Nota:* Equipo de investigación de la Universidad de Barcelona del proyecto MiCreate, elaborado para el Informe “Reception Communities. State of the Art report”.

En estos planes, se desarrollan estrategias y políticas generales para la integración. Algunos contienen medidas específicas en relación con los menores inmigrantes, aunque siempre vinculados a su papel como estudiantes y con enfoque educativo.

### **Políticas de Integración Referidas a la Educación de la Infancia Inmigrante**

En España, los y las menores de 18 años nacidos en el extranjero, independientemente de su estado o lugar de origen, tienen derecho a la educación obligatoria y postobligatoria (Ley Orgánica 4/2000 2000: artículo 9). Este derecho ha sido garantizado por diferentes leyes educativas que se han modificado a lo largo de los años<sup>6</sup> (Grau & Fernández, 2016). La regulación educativa considera a los estudiantes inmigrantes como estudiantes con necesidades educativas especiales (Arroyo & Berzosa, 2018). Para responder a las necesidades educativas específicas de éstos, se han implementado diferentes medidas (CES, 2019) que pueden ser clasificadas en cuatro bloques principales:

- a) Apoyo lingüístico. El alumnado inmigrante recién llegado se acoge en “aulas lingüísticas específicas” o “aulas de acogida”, cuyo objetivo principal es promover la adquisición del idioma de instrucción lo más rápido posible para unirse a las clases convencionales (Arroyo, 2010; Rodríguez-Izquierdo & Darmody, 2017). Esto significa que los estudiantes se colocan en grupos separados para algunas lecciones (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2019). Debido a la descentralización de esta política, podemos encontrar grandes diferencias en la implementación de esta medida entre las comunidades autónomas.
- b) Participación de las familias y las comunidades locales. La participación familiar en las escuelas se promueve a través de diferentes vías, como entrevistas personales con el personal docente, la asociación de padres (AMPA) y el Consejo Escolar (González & Dusí, 2017). No existe un marco legislativo específico para el caso de las familias inmigrantes, por lo que es responsabilidad de las escuelas implantar estas medidas. Los ejemplos más comunes son planes de recepción, la traducción de diferentes documentos, el trabajo de los mediadores culturales y la oferta de lecciones de español para las familias.
- c) Currículo escolar y desarrollo profesional docente. Todas las comunidades autónomas han promovido cursos de desarrollo profesional docente relacionados con la educación intercultural (CIDE, 2005). Sin embargo, la participación del profesorado en estos cursos es minoritaria y la educación intercultural tiene una relevancia mínima en los planes de estudio iniciales de formación de docentes, puesto que se limita a asignaturas opcionales (CES, 2019).

Aspectos como la “diversidad cultural” o la “educación intercultural” se pueden encontrar en los planes de estudio de primaria y secundaria, pero siempre vinculados a los idiomas y al plurilingüismo (Real Decreto 126/2014 2014, Real Decreto 1105/2014 2014). Además, no hay ninguna mención particular a los “niños inmigrantes”, quienes, como se ha mencionado, son considerados “estudiantes con necesidades educativas especiales”. Se especifica entonces que “para poder lograr el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos y competencias de la

---

<sup>6</sup> Ley Orgánica, sobre la Organización General del Sistema Educativo Español 1/1990 de 3 de octubre (LOGSE), y continúa con la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (LOE) y Ley Orgánica para la Mejora de la Educación Calidad 8/2013 de 9 de diciembre (LOMCE).

etapa, se establecerán las medidas curriculares y organizativas apropiadas para asegurar su progreso adecuado” (Real Decreto 126/2014 2014: 12).

d) Cuestiones de segregación: durante los últimos años ha habido un aumento de la segregación escolar en España (Bonal et al., 2019; Marcos & Ubrich 2016; Murillo et al., 2017; Síndic de Greuges 2016). Según Grau y Fernández (2016). Los gobiernos de las Comunidades Autónomas han llevado a cabo acciones destinadas a contribuir a una mejor distribución de los estudiantes inmigrantes y locales, como son la redistribución en diferentes zonas o la reserva de plazas escolares para estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, estas medidas no han sido suficientes para acabar con la segregación escolar.

## Metodología

El diseño metodológico del proyecto de investigación MiCreate está basado en el uso de métodos mixtos, para poder analizar y construir una visión global de los sistemas educativos y las comunidades de acogida de seis países de la Unión Europea: Austria, Dinamarca, Eslovenia, Reino Unido, Polonia y España. El análisis de estos sistemas educativos contempla cuatro niveles: las políticas educativas y sociales, las culturas y prácticas escolares, las iniciativas de integración de instituciones socioeducativas más allá de las escuelas y las experiencias y perspectivas de los niños y niñas. Esta metodología está permitiendo identificar diferencias entre las políticas y las prácticas de integración de migrantes en Europa y por tanto, apuntar hacia identificar algunos factores explicativos de las distintas reacciones que se producen entre las comunidades de los países europeos ante los movimientos migratorios. El proyecto consta de 12 paquetes de trabajo (WP) distribuidos en diversas fases, como se presenta a continuación.

**Tabla 2**

*Fases del proyecto de investigación MiCreate*

Fases	Paquete de Trabajo (WP)	Foco
	WP 1	Inicio del proyecto
Fase 1	WP 2	Estado de la cuestión
Fase 2	WP 3	Comunidades receptoras
Fase 3	WP 4	Comunidades educativas
	WP 5	
Fase 4	WP 6	Trabajo de campo en las escuelas
	WP 7	
	WP 8	Niños y niñas migrantes en transición
Fase 5	WP 9	Análisis comparado y cruzado
Fase 6	WP 10	Laboratorios orientados a la integración
	WP 11	Laboratorios orientados a políticas
Fase 7	WP 12	Diseminación y comunicación

*Nota:* elaboración propia.

Con el objetivo de conseguir una visión global y transnacional del fenómeno, en primer lugar, se realizó un estado de la cuestión (Fase 1) sobre migración e integración desde una perspectiva transdisciplinar, analizando iniciativas orientadas a la integración de niños y niñas inmigrantes entre 12 y 17 años que han sido reconocidas como buenas prácticas. Posteriormente, se llevó a cabo una fase de análisis de las comunidades receptoras de cada uno de los países (Fase 2), mediante la elaboración de entrevistas a figuras clave o partes interesadas en la integración de menores inmigrantes, así como el análisis de políticas públicas y de medios de comunicación, y la elaboración de un estado de la cuestión sobre los marcos políticos y legislativos en la relación a la infancia migrante (MICREATE, 2019).

A partir de este análisis transnacional de los sistemas educativos, se realizaron entrevistas a representantes educativos de 15 escuelas de cada país (Fase 3), de entre las cuales se escogieron 6 para realizar estudios de caso en profundidad. Estos estudios de caso (Fase 4) han implicado la realización de observaciones participantes en las escuelas, entrevistas y grupos de discusión con los equipos directivos, profesores, estudiantes, familias y otros educadores como integradores sociales o psicopedagogos. Además, con el objetivo de comprender las perspectivas de los y las menores sin imponer una perspectiva adultocéntrica, se han utilizado estrategias participativas visuales (Clark, 2006) en talleres con alumnado de las escuelas. Finalmente, se ha implementado un cuestionario para disponer de datos cuantitativos para triangular los resultados de los estudios de caso.

Por el momento, se han completado el análisis y el trabajo de campo relativos a las fases 1, 2, 3 y 4 y se están implementando las fases 5 y 6, mientras que la fase 7 es transversal a todo el proyecto. Los resultados y discusión del presente artículo se centran específicamente en el marco del contexto español, presentando los resultados del análisis de las evidencias obtenidas a través de 52 entrevistas, 12 grupos de discusión y 90 observaciones en los centros educativos, distribuidas entre las fases 3 y 4 del proyecto.

### **Percepciones de Expertos y Partes Interesadas Relevantes**

En la fase 3 del proyecto se llevaron a cabo 13 entrevistas activas con expertos y partes interesadas relevantes en el área de integración de niños, niñas y jóvenes inmigrantes en las escuelas de España. Como se puede ver en la Tabla 3, la muestra se compuso por representantes de la administración pública (n=4), representantes de ONGs y organismos internacionales (n=6), y representantes de la academia y la investigación (n=3). El objetivo principal de las entrevistas fue conocer las necesidades y desafíos detectados para la integración de la infancia migrante; las principales brechas en las políticas existentes en cuanto a su integración y acogida; y los cambios y mejoras necesarias en estas políticas. En cuanto a la selección de la muestra, en primer lugar, se realizó una búsqueda online sobre las instituciones y actores educativos principales implicados en la creación e implementación de políticas públicas de integración. Se contactó a los informantes, introduciendo el proyecto e invitándoles a participar en las entrevistas, que se realizaron presencialmente.

**Tabla 3**

*Entrevistas a 13 expertos y partes interesadas en la integración de menores migrantes y a equipos directivos de centros públicos de España*

Administración pública(n=4)	ONG y organismos internacionales (n=6)	Universidades y centros de investigación (n=3)
- Coordinadora Territorial del Departamento de Bienestar Social y Familia (E7).	- Director del Centro UNESCO de Cataluña (E2).	- Investigadora de la Universidad Autónoma de Barcelona (E1)
- Subdirectora General de Plurilingüismo (E10).	- Adjunta para la defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia (E4).	- Investigadora de la Universidad de Vic (E9).
- Secretario de Igualdad, Migraciones y Ciudadanía (E11).	- Responsable de formación del Instituto de Derechos Humanos de Cataluña (E5).	- Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional (E12).
- Miembro del Comisionado de Educación de Barcelona (E3).	- Directora de la ONG SOS Racismo (E6).	
	- Trabajadora de la ONG Alianza por la Solidaridad (E8)	
	- Directora de Proyectos de la Fundación Jaume Bofill (E13)	

Fuente: Elaboración propia.

### Percepciones de la Comunidad Educativa

En la fase 3 del proyecto se han llevado a cabo seis estudios de caso en centros educativos para analizar las prácticas de acogida del alumnado extranjero recién llegado. Específicamente, se han analizado los procesos de integración, las relaciones interpersonales y la gestión de la diversidad cultural de segundas y terceras generaciones. La selección de centros escolares se realizó a partir de tres criterios de selección: que fueran escuelas de carácter público, con más de un 40% de estudiantado extranjero y disposición para participar en la investigación.

En primer lugar, se realizaron 15 entrevistas con los equipos directivos de escuelas de primaria y secundaria de aquellas comunidades autónomas de España que tienen un mayor porcentaje de población migrante: Cataluña, Madrid, Andalucía, Aragón, País Vasco (Tabla 3). A continuación, se seleccionaron 6 centros ubicados en Catalunya para realizar estudios de caso (3 de primaria y 3 de secundaria). En total, se llevaron a cabo más de 90 observaciones (Shah, 2017) en las escuelas, 6 grupos de discusión con profesorado, 6 grupos de discusión con familias y 24 entrevistas a profesionales del centro, como educadores sociales, integradores sociales y mediadores.

A partir de una pauta semi-estructurada (Martínez, 1998; Valles, 2007), las entrevistas y los grupos de discusión abordaron los siguientes temas: cómo los miembros de la comunidad educativa perciben la migración, el pluralismo cultural y religioso; cómo lo viven y lo manejan en el entorno escolar; donde ven obstáculos, limitaciones, problemas e ideas para mejorar. Al mismo tiempo, se examinaron las fortalezas y debilidades de las políticas y prácticas adoptadas por la comunidad educativa para abordar los desafíos relacionados con la integración de los y las menores migrantes.

**Tabla 4**

*Entrevistas a equipos directivos de centros públicos de España: localización de los centros y porcentaje de estudiantes de población migrante*

CENTROS EDUCATIVOS (n=16)	Centros de educación primaria (n=10)		Centros de educación secundaria (n=6)	
	Provincia	Porcentaje alumnado migrante	Localidad	Porcentaje alumnado migrante
	- Barcelona (C1)	51% 13%	- Barcelona (C3)	65% 40%
	- Barcelona (C2)	90% (S/i)	- Tarragona (C4)	90% (S/i)
	- Barcelona (C5)	40 (90%) 99%	- Barcelona (C6)	20% (S/i)
	- Gerona (C7)	50 (80%)	- Barcelona (C8)	
	- Barcelona (C9)	90% 50% (80%)	- Madrid (C10)	
	- Zaragoza (C11)	20%	- Barcelona (C16)	
	- Sevilla (C12)			
	- Granada (C13)			
	- Guipuzcoa (C14)			
	- Barcelona (C15)			

*Nota:* Elaboración propia. El porcentaje entre paréntesis hace referencia al número de alumnado con nacionalidad española por haber nacido ya en el territorio, pero con origen migrante.

### Análisis de Datos

Todas las entrevistas realizadas fueron transcritas y codificadas y las observaciones se realizaron a partir de una *check-list* consensuada entre los equipos de investigación de todos los países implicados en el proyecto. Posteriormente, se realizó un proceso de análisis temático de contenido (Braun & Clarke, 2006) que se ejecutó en paralelo en cada país. El análisis de las entrevistas a las partes interesadas relevantes se llevó a cabo en torno a tres ejes: políticas y prácticas, necesidades de la infancia migrante y estado de preparación ante el cambio. El análisis de entrevistas a equipos directivos se centró en cuatro dimensiones: acercamiento a la integración, efectos de la diversidad en las escuelas, recursos y mediadores y obstáculos para promover la integración.

Para la escritura del artículo se han identificado cuatro ejes claves transversales en el análisis realizado en ambas fases, que señalan las carencias y las posibilidades de mejora de las políticas de inclusión social expuestas por los informantes. Estos son: (1) descoordinación entre sistemas de protección, (2) políticas de escolarización, (3) falta de recursos y (4) necesidad de una visión holística

de inclusión social. Los resultados se presentan a continuación, articulados entorno a estos cuatro ejes.

## Resultados

En este apartado se ponen en relación los resultados del análisis de las entrevistas a partes interesadas relevantes y de los estudios de caso implementados en los centros educativos, con el objetivo de poner en diálogo las perspectivas de los actores educativos encargados de la creación e implementación de políticas públicas de inclusión social y quienes están en el día a día en las aulas.

### Desarticulación de Políticas

El marco jurídico y político español se caracteriza por tener un funcionamiento descentralizado en la cuestión de la integración, en el que responsabilidades y competencias se reparten entre diferentes instituciones públicas. La división de la administración pública en comunidades autónomas conlleva que existan normativas muy diferentes en materia de integración de migrantes, educación, juventud o género (Petreñas et al., 2011). El resultado es un sistema educativo descentralizado cuya legislación varía significativamente según cada comunidad autónoma (Rodríguez-Izquierdo 2018, Rodríguez-Izquierdo & Darmody 2017). Por ejemplo, en una de las entrevistadas, E13 exponía cómo todavía no existía una política clara ni un modelo definido acerca de la acogida e integración de la infancia migrante, sosteniendo que faltaba una política con enfoque holístico e integral. De esta manera, el marco en el que tienen lugar las políticas de integración tiene características difusas, constituyéndose como un modelo de integración *patchwork* (Martínez de Lizarrondo, 2009a, p. 120). En esta línea, en otra entrevista se sostenía:

(...) los nuestros [modelos mediterráneos] son fuertemente centralizados y muy segmentados. Entonces aquí nos enfrentamos a una complejidad. No solo tenemos un problema de coordinación inter-administrativa; es decir, de cómo el ayuntamiento, la Generalitat, el estado y la U.E. nos coordinamos entre nosotros. También hay un problema de coordinación intra-administrativa; es decir, cuando tú dentro de tu propia administración eres competente para hacer una cosa y la quieres hacer, las teclas que tienes que tocar digamos son a nivel teórico, (E3, 26 de junio de 2019).

Esta realidad ha aparecido en diversas entrevistas realizadas a actores educativos clave, quienes señalaban la falta de coordinación entre políticas europeas, estatales y municipales y la desconexión existente entre los diferentes departamentos. Según Martínez de Lizarrondo (2009a) esta desconexión autonómica e interdepartamental se debe a la inexistencia de un plan estatal de integración coherente, siendo los municipios los encargados de desarrollar estrategias de integración. Por ejemplo, como expuso la investigadora de la Universidad Autónoma de Barcelona entrevistada, en Cataluña la cuestión migratoria estaría afectando al Departamento de Educación, al Departamento de Territorio y Sustentabilidad, al Departamento de Justicia, al Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias, y al Departamento de Acción Exterior, Relaciones Institucionales y Transparencia. Sin embargo, no se da una coordinación entre todos ellos. Al respecto, E1 consideraba inaceptable que las políticas de integración social estén desarticuladas de las políticas de integración educativa. En esta línea, la representante de la ONG Alianza por la Solidaridad entrevistada denunciaba que las instituciones no siempre cumplen con las políticas más adecuadas para el bienestar del menor y sus derechos. Demandaba más políticas de inclusión que garanticen la

igualdad de oportunidades.

A nivel estatal y autonómico, los entrevistados exponían la necesidad de políticas que aborden la integración no solo desde las escuelas, sino con el entorno, a nivel social. Exigían así una coordinación entre las políticas educativas, laborales, de sanidad y de vivienda, que tienen que ir de la mano: “en políticas públicas si tuviéramos garantía de que tenemos unos entornos que garanticen habitaje público, que sean un entramado de realidades sociales, eso hará que la mirada de las escuelas más próximas sigan con esa realidad” (Coordinadora Territorial del Departamento de Bienestar Social y Familia), así como una coordinación entre los diferentes sistemas de protección.

En cuanto a la falta de coordinación a nivel estatal, el gobierno español, por un lado, conoce la diversidad de casos de diferentes comunidades autónomas en relación a la migración. Por otro lado, se vuelve complejo el equilibrio entre la necesidad de cierta autonomía por parte de las regiones y el riesgo de la contradicción o descoordinación con las políticas nacionales y europeas. Según lo reportado por los entrevistados, siguen siendo necesarias mejoras y transformaciones para poder responder a las necesidades de los y las menores migrantes y proporcionarles bienestar psicosocial.

### **La Segregación Inter-escolar como Resultado de las Políticas Públicas**

Algunas ciudades de España se enfrentan a procesos de segregación escolar, que han ido aumentando en los últimos años (Sindic de Greuges, 2016). Este hecho se debe a diversas causas. Por un lado, se relaciona con la propia segregación urbana, puesto que existe un modelo de zonificación que se estructura por áreas en cada localidad y por los centros educativos que forman parte de dichas áreas. Según este modo de organización, las familias tienen preferencia para acceder a los centros más cercanos a su domicilio, priorizando según diversos criterios como tener hermanos en el centro, la proximidad a la vivienda o las rentas de la unidad familiar. El hecho de que grupos de población que se sitúan en determinadas zonas por las posibilidades de acceso a la vivienda supone la concentración escolar de población en situación de riesgo de exclusión social en algunos centros. Por lo tanto, la sociodemografía de los barrios suele reflejarse en la composición de las escuelas públicas.

Sin embargo, la segregación escolar no solo se explica por la segregación residencial, ya que en la mayoría de los municipios hay mayor segregación dentro de los barrios que entre los distintos barrios (Bonal y Albaigés, 2009). Así, otra causa importante es la gestión que ha hecho la Administración educativa de la matrícula viva. Se da una concentración de vacantes en determinadas escuelas, que son las menos deseadas por las familias en el proceso de admisión. Estos centros, al contar con matrícula viva, asumen la mayor parte del alumnado recién llegado de origen migrante. Como resultado, hay una distribución desigual entre los centros escolares del alumnado migrante, cuya concentración aumenta el rechazo de ciertas familias. Así, las estrategias de evitación o huida de estas familias, que, aún residiendo en el mismo territorio, buscan alternativas para evitar acudir a escuelas estigmatizadas, contribuyen también a la segregación escolar (Bonal y Albaigés, 2009).

Ante esta realidad, algunos entrevistados han expuesto las desigualdades en cuanto a la distribución de los estudiantes y demandan un reparto más equitativo. Es el caso de la escuela C4 en la que un miembro de la comunidad educativa mencionaba: “En esta ciudad hay escuelas donde todos los estudiantes son hablantes nativos de catalán. En cambio, aquí tenemos como máximo dos hablantes nativos de catalán por aula. Ninguna de estas realidades refleja nuestra ciudad de verdad”. De igual modo, desde la dirección del centro C5/C6 se afirmaba: “Hay dos escuelas públicas en este barrio. Ninguna de ellas refleja la demografía real de éste: absorbemos a toda la población gitana<sup>7</sup> y

---

<sup>7</sup> La población gitana forma parte de la sociedad española y catalana desde hace siglos (Drom Kottar Mestipen, 2017). Sin embargo, todavía hay situaciones que requieren especial atención de las autoridades

migrante. Mientras tanto, en el otro colegio todos los alumnos son de clase media catalana”.

Además, varios equipos directivos y personal, en diferentes territorios, percibían sus instituciones o distritos como guetos<sup>8</sup>, teniendo peor acceso a los servicios públicos: “Esto es gueto. Aquí en el barrio hay una sensación de abandono; y cuando tienes la sensación de abandono te da igual todo. (...) Creo que deberíamos ir todos los centros por igual. En esto, las políticas de escolarización a nivel municipal y de Cataluña no están ayudando” (miembro de la comunidad educativa del centro C4). Los centros educativos con esta situación informaban de todo el esfuerzo que realizan para transformar la realidad de la escuela y su percepción en el barrio, para poder salir de esta segregación. Es el caso del centro S5/S6, un instituto-escuela que hace algunos años estuvo a punto de cerrar, empujado por el Departamento de Educación, porque no alcanzaba unos estándares aceptables. Sin embargo, en los últimos 10 años, el barrio y la escuela se volvieron “menos segregados y más dignos” (dirección del C5/C6).

Nos encontramos, pues, con que existe una segregación escolar por razones políticas, económicas y sociales. La principal razón por la que España tiende a ser una sociedad segregada (Tort & Simón, 2007) es que los migrantes que tienen ingresos bajos o están en riesgo de pobreza viven en comunidades concentradas en las afueras de las principales ciudades o en distritos específicos, donde las viviendas suelen ser más accesibles (Martínez de Lizarrondo, 2009a). Así, en la entrevista con E3, se señalaba una de las principales líneas de trabajo que llevan a cabo en ciudades como Barcelona. En este caso, el Consorcio de Educación del Ayuntamiento de Barcelona está implementando un “Plan de choque” contra la segregación escolar, especialmente orientado a favorecer una distribución más equitativa del alumnado en situaciones de vulnerabilidad. Exponía que en la ciudad de Barcelona nos encontramos un barrio donde hay un 30% de población migrante y hay dos colegios, uno acoge al 2% de dicha población mientras que el otro al 60-70%. El plan de choque se basa en dos elementos: el impacto en las políticas de admisión de estudiantes y la gestión de la matrícula. El hecho de que algunas escuelas reciban la gran parte de alumnado migrante del distrito mientras que otras tienen pocos o ninguno matriculado, se debe en parte al sistema de matrícula por el que las familias pueden elegir la escuela para sus hijos. Como explica el entrevistado:

Hoy en día en Barcelona uno de los marcadores de segregación escolar es la metodología pedagógica entonces bajo el paraguas de una educación viva, hay una selección social flagrante. Dentro del sistema público hay una cosa que nosotros denominamos guetos pedagógicos porque hay familias que vienen a la administración que vienen a exigirte que tienen el derecho de elegir la educación de sus hijos y tú se los tienes que proveer una plaza en la escuela y tipo de pedagogía que ellos reclamen (E3, 26 de junio de 2019).

Al explorar esta problemática, encontramos que las escuelas C1, C2, C3, C5/C6, C9, C10, C12 y C13 señalaron esta realidad de la segregación escolar: “las escuelas gueto son un error absoluto. ¿Por qué hay escuelas que tienen un 80% de inmigración y otras un 1%?”, mencionaba un miembro de la comunidad educativa del centro C2. Además, en muchas ocasiones las escuelas públicas con un mayor número de alumnado migrante se perciben en el barrio como escuelas con

---

públicas y de toda la sociedad, ya que los gitanos a menudo no ejercen su ciudadanía en igualdad de condiciones que los demás ciudadanos (Fundación Secretariado Gitano, 2019).

<sup>8</sup> Según Anyon en su obra *Ghetto Schooling* (1997), podemos entender la “gueto-escuela” como aquella que se caracteriza por tener al menos estos tres factores perpetuados en el tiempo: abandono institucional, económico y profesional; desconfianza en la capacidad integradora y acogedora de la escuela por parte de profesores y familias; y aislamiento sociocultural o racial.

menor calidad en términos académicos. A menudo existe una mala percepción de la escuela en la comunidad del barrio, construyendo un estigma con la idea de ser “la escuela de los inmigrantes” o “la escuela de los gitanos”. Esto sucedía en los casos C3, C5/C6, C9, C12, C14 y C15. Así, en ocasiones son las familias locales las que suponen un obstáculo para un reparto equitativo de la población estudiantil. Como mencionaban desde la dirección del centro C14: “Tenemos muchas familias de origen extranjero y eso hace que algunas familias aquí en la ciudad no quieran venir a nuestra escuela, y lo hemos visto muy claramente”. Los entrevistados, especialmente de las escuelas C13 y C15 demandaron que la Administración genere estrategias para frenar esta “guetización” de las escuelas.

Luego, existe una contradicción entre los objetivos de equidad social y excelencia incluidos en las políticas educativas y los mecanismos de selección y admisión de estudiantes permitidos por las autoridades educativas que las escuelas llevan a cabo, “que responden a presiones de grupos sociales y estrategias familiares de obtención de capital social y académico de prestigio por medio de la socialización escolar” (Carrasco et al., 2011, p. 369). Este derecho a elegir escuelas implica que algunas escuelas tengan “matrícula viva”, lo que significa que los estudiantes pueden matricularse durante todo el año escolar. Así, si estas escuelas no han cubierto todas las plazas pueden recibir nuevas matrículas, que en su mayoría son de niños, niñas y jóvenes inmigrantes recién llegados y que además suele suceder en las escuelas que ya cuentan con un alto porcentaje de alumnado migrante matriculado. Según Tort & Simó (2007), el problema radica en la complejidad para encontrar un equilibrio entre el derecho de las familias a elegir escuela y el derecho del niño a acceder a una educación de calidad. Con respecto a este tema, la Adjunta para la Defensa de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia apuntaba a los cambios necesarios para abordar este problema:

(...) cuando llegue un alumno fuera del plazo de inscripción, la llamada matrícula viva, pues que este alumno, toda la comunidad educativa tenga claro que no va a ir a la escuela donde haya plaza porque resulta que es una escuela segregada, sino que si hace falta, vamos a incrementar ratio en aquella escuela que no tiene plaza, pero resulta que tiene un porcentaje muy bajo de niños migrantes (E4, 26 de junio de 2019).

Esto conecta con el punto anterior de la necesidad de una coordinación entre los diferentes ámbitos políticos porque “si no hay políticas que acompañen al entorno (tema de ratios, distribución del alumnado, matrícula viva...), no hay políticas que hagan que esta escuela pueda hacer su trabajo para combatir la composición social segregada” (E13).

En resumen, durante los últimos años se ha producido un incremento de la segregación escolar (Bonal et al., 2019; Marcos & Ubrich 2016; Murillo et al., 2017; Síndic de Greuges 2016). Desde el 2009 el Consejo de Escuelas del Estado viene advirtiendo al respecto (Arroyo & Berzosa 2018) y los gobiernos de las diferentes comunidades autónomas han llevado a cabo acciones con el objetivo de conseguir una mejor distribución del estudiantado migrante y local (Grau & Fernández, 2016). Algunos ejemplos de este tipo de acciones son la reserva de plazas escolares para alumnos con necesidades educativas especiales, que incluye al alumnado migrante, y las medidas de redistribución de estudiantes por zonas. En el caso de Barcelona, dos de cada tres colegios públicos duplican en número de alumnos nacidos en el extranjero al colegio privado más cercano (Rodríguez, et al., 2019). Diversos políticos, líderes educativos y sindicatos han firmado el “Pacto Contra la Segregación Estudiantil” para luchar contra esto.

## Gestión de Recursos a Partir de la Comprensión de la Realidad de los Centros

Si bien a partir del trabajo con los centros educativos se evidencia cómo éstos tienden a percibir el estudiantado migrante y la diversidad cultural como una riqueza, tanto para la institución como para la sociedad, al mismo tiempo indican que no siempre cuentan con recursos para poder gestionar tal diversidad cultural. La mejora de los recursos económicos y materiales ha aparecido como una de las necesidades importantes en los centros educativos. Los directores de las escuelas C3, C7, C9, C12, C13 y C14 plantearon que se deben dar recursos según las necesidades específicas de las escuelas: “Mira cada caso, escuela por escuela, y darles lo que necesitan. No se trata de igualdad sino de equidad”, exponía un entrevistado de la comunidad educativa del C7.

La escasez de fondos para abordar la integración de los niños y niñas migrantes se repetía en los casos C1, C2, C3, C4, C5/C6, C8 y C11. Los informantes consideran que no se dan suficientes recursos y apoyo por parte de las administraciones. Un profesor del centro C5 afirmó: “Creo que todas las escuelas deberían estar en condiciones de plena igualdad. En ese sentido, las políticas locales y regionales no están aportando (...) La inclusión es un derecho fundamental y un decreto de ley. Pero, ¿cómo lo pongo en práctica si no tengo recursos? El decreto de escuela inclusiva es un decreto de alto nivel diseñado con un presupuesto muy bajo”.

En los casos C1, C2, C3, C4, C5/C6, C8, C11 y C13, los entrevistados destacaron que existe una gran demanda de traductores, psicólogos, trabajadores sociales, mediadores y personal de salud para poder dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado migrante y para ayudar en la gestión de la diversidad cultural. Además, los representantes de los centros C4, C7, C11 y C13 reconocían que lo más importante era tener equipos estables, para fomentar la cohesión de grupo y para mantener el proyecto escolar en el tiempo.

Uno de los temas que más emergieron durante las entrevistas con los equipos directivos de los diversos centros, fue la necesidad de contar con más recursos para la comunicación lingüística. Según un responsable de la escuela C2: “no tenemos ningún mediador cultural. En casos concretos contamos con un traductor de una ONG”.

Entrevistados de los centros C1, C2, C4, C5/C6, C12, C13 y C15, señalaron como dificultad las barreras del idioma para acceder y comunicarse con las familias de origen migrante, quienes a veces no acaban de comprender el proyecto educativo de centro, o que no se involucren en la vida escolar. Éstas suelen tener poca participación, como por ejemplo, no asistir a las reuniones que se realizaban desde las escuelas. Dentro de las medidas más frecuentes que se realizan para llevar a cabo la integración escolar del alumnado migrante, se encuentra el intentar involucrar a las familias y las comunidades locales. Así, la participación de los padres en las escuelas de español se promueve a través de diferentes visas, como entrevistas personales con el personal docente, la asociación de padres (AMPA) y el Consejo Escolar (Consejo Escolar; González y Dusi 2017).

En el caso de las familias migrantes, no existe marco legislativo específico para asegurar su participación. Como resultado, es responsabilidad de las escuelas decidir qué medidas tomar. Por ello, existen varias iniciativas en las escuelas para incluirlas en la comunidad educativa a través de prácticas para facilitar la comunicación, puesto que consideran fundamental establecer comunicación y generar confianza entre familias y educadores (García et al., 2016). Esta es una línea de trabajo de todas las escuelas que han participado en la investigación, que dedican esfuerzos para incrementar la relación con las familias migrantes a través de diferentes propuestas y actividades.

Además, a consecuencia de la falta de recursos y problemas con las administraciones, emergen dificultades en la organización de las escuelas, como la elevada ratio de alumnado por clase, la barrera del idioma, la movilidad del estudiantado y la coexistencia de diferentes niveles curriculares en el aula. Todos estos factores influyen en que sea muy difícil dar un acompañamiento individualizado al alumnado.

## **La Segregación en los Centros y el Dilema de las “Aulas de Acogida”**

Otra cuestión relevante señalada por los entrevistados en la primera fase fue la existencia de un énfasis excesivo en la integración lingüística en las políticas educativas interculturales en las escuelas, lo que nos lleva a la necesidad de prestar atención a los procesos de segregación dentro de las escuelas. Entre las medidas más frecuentes para favorecer la integración del alumnado migrante está el apoyo lingüístico. Los niños, niñas y jóvenes migrantes recién llegados, que aún no conocen o dominan el idioma del país de recepción son colocados en “aulas lingüísticas específicas”, cuyo objetivo principal es promover la adquisición del idioma lo más rápido posible para unirse a las clases convencionales (Arroyo, 2010, Rodríguez-Izquierdo & Darmody, 2017). Esto significa que se sitúan en grupos separados para algunas lecciones (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). La percepción del estudiantado recién llegado, los tutores de las aulas lingüísticas y el personal docente, suele ser positiva (Sánchez & Mayans, 2015). Sin embargo, a veces se ha cuestionado esta medida por ser considerada como una forma de “segregación”, con materiales didácticos que están desactualizados, lo que ilustra una desconexión entre el discurso público y la práctica real (Ballestín, 2017; Baseiria, 2015).

Una de las críticas a esta medida es que el hecho de que la integración se limite principalmente a la adquisición de la lengua conlleva que otros problemas estructurados no sean abordados o se invisibilicen. En esta línea, E1 afirmaba:

La corrección lingüística se pone por encima del conocimiento de los contenidos curriculares y esto es muy grave (...) se tienen que valorar la competencia comunicativa y la competencia curricular, y la corrección lingüística tiene que ser la última cosa; no puede ser la primera ni puede ser la barrera para la evaluación y que esto los esté dejando atrás (E1, 1 de julio de 2019).

La consecuencia es que la práctica de separar al estudiantado dentro de las escuelas para lograr su integración puede generar segregación interna. El alumnado inmigrante no solo necesita aprender el idioma del país de recepción, sino conocer el nuevo sistema educativo y la nueva cultura. Por lo tanto, ir a aulas separadas puede dificultar el acceso a nuevas prácticas culturales y las relaciones con todos los estudiantes (Hallinan & Williams, 1987; Oakes, 1985, en Carrasco et al., 2011). Este enfoque argumenta que los espacios educativos diferenciados reproducen relaciones desiguales dentro de la escuela, ya que el estudiantado de origen extranjero no acaba accediendo a las mismas oportunidades que en el aula regular.

Por otro lado, a partir de las entrevistas en los centros escolares, encontramos cómo en las “aulas de acogida” no se da solamente un apoyo lingüístico, sino también emocional, brindando acompañamiento y soporte en relación con el duelo migratorio. Es decir, se trata de una acogida afectiva que proporciona un espacio al estudiante recién llegado para intentar facilitar su proceso migratorio.

## **Conclusiones**

La puesta en diálogo de las voces de expertos y miembros de la comunidad educativa ha permitido identificar una serie de carencias en las políticas públicas que afectan el proceso de inclusión del alumnado migrante. Esta panorámica permite ofrecer un diagnóstico de las tensiones existentes entre lo que las políticas públicas piden a las escuelas y lo que está realmente en las manos de los centros educativos para favorecer la inclusión. Tal y como apuntan David Berliner (2013) y McKinney (2014), muchas de las dificultades vinculadas a la inclusión del alumnado migrante tienen

una naturaleza compleja y sistémica (e.g., desarticulación política, segregación urbanística y políticas de vivienda). Esta realidad pone en evidencia la tensión entre lo que sí se puede hacer desde las escuelas para favorecer la inclusión y lo que escapa del alcance de sus posibilidades de acción.

Existen muchos factores que contrarrestan la inclusión y que se sitúan fuera del margen de acción posible de los centros escolares. En primer lugar, a menudo las circunstancias en las cuales viven los estudiantes, más allá de las escuelas, son tan inadecuadas que vulneran derechos y necesidades fundamentales. En estos momentos el índice de pobreza en España se encuentra en el 25%, y además está creciendo aceleradamente a causa de las consecuencias de la crisis sanitaria de la Covid-19. La infancia que vive en hogares con familias sin empleo, preocupados por perder el habitaje, con conflictividad y violencia o sin espacio para estudiar y acceso a internet para realizar las tareas o, según como, seguir las clases virtuales, ¿cómo puede tener las condiciones mínimas para poder estudiar y adquirir las competencias y conocimientos para poder continuar estudiando y acceder a un trabajo y una vida dignas? Por ello, creadores de políticas públicas, directores de ONG, profesores y directores de escuelas coinciden en la misma cuestión: favorecer la inclusión social de niños, niñas y jóvenes debe ir más allá de las escuelas, desde las políticas de empleo, el apoyo a las familias sin recursos, etc. Si no disminuye la desigualdad estructural y social, se deja poco margen de maniobra a las escuelas.

En segundo lugar, otra cuestión que no está al alcance de las escuelas es reducir la segregación escolar que se produce entre los centros educativos públicos, concertados y privados de los municipios. Algunos de los centros donde se ha implementado este proyecto de investigación muestran un porcentaje de alumnado muy alto (incluso por encima del 90%) de familias migrantes de un estrato socioeconómico bajo o en situación de pobreza. Esta situación es percibida por parte del profesorado y equipos directivos como de mantener barrios y escuelas como “guetos”. Por mucho esfuerzo que realicen desde las escuelas para promover que se sientan incluidos en la escuela, si la escuela está excluida en el municipio no se podrá promover una inclusión que vaya más allá de la escuela. La pobreza y la exclusión estructural que existe en una sociedad no podrá ser cambiada solamente por la escuela, y por ello no podemos responsabilizarla de ello.

En tercer lugar, las políticas y las prácticas que se implementan desde distintas administraciones y entidades están muy atomizadas. Por ejemplo, los esfuerzos realizados por ONG, ayuntamientos y otros entes públicos por generar un currículum y unas relaciones basadas en la interculturalidad, el respeto y el cuidado únicamente hacen mella en centros, estudiantes y momentos puntuales, pero no son transferidos a todos los centros. Por tanto, otra responsabilidad que no se encuentra al alcance de las escuelas es promover una red de actores educativos, sociales y políticos que esté bien coordinada y sea sostenible.

Por otro lado, mediante la investigación también se han identificado toda una serie de acciones y propuestas que las escuelas pueden llevar a cabo para favorecer la inclusión social. Entre estas, se encuentran las iniciativas vinculadas a generar una cultura escolar basada en la acogida afectiva y el acompañamiento emocional. Ejemplos de estas son: (a) la resignificación del aula de acogida como espacio no solo para enseñar la lengua sino para acompañar en el proceso de llegada, trabajar el duelo migratorio o el desarraigo; (b) el acompañamiento emocional y personal al alumnado que asume el profesorado; (c) la presencia de otras figuras como educadores sociales y mediadores en los centros educativos, que otorgan ayuda y soporte al estudiantado y construyen espacios seguros dentro del centro.

Al mismo tiempo, resultan beneficiosas las acciones orientadas a invitar las familias a participar para que estas se sientan parte de la comunidad educativa y puedan escucharse sus perspectivas. Dichas prácticas pueden encontrarse tanto en el planteamiento de los objetivos de la escuela así como en el establecimiento de prácticas e iniciativas concretas. Por ejemplo, el centro

C5/C6 pone entre sus objetivos pedagógicos conseguir que el centro se consolide como espacio seguro y de confianza, no solo para los y las alumnas, sino también para sus familias y organiza eventos puntuales como el “Café con Familias” para construir espacios de comunicación. Esta actitud de acompañamiento también se materializa en el proceso de acogida de las familias recién llegadas donde la escuela acompaña las familias en las diferentes prácticas burocráticas y legales vinculadas al proceso de migración. De forma parecida, la escuela C2 busca activamente la involucración de las familias a través de la organización de actividades culturales familiares en horario extraescolar y a través de la búsqueda activa de padres y madres “puente” que faciliten el diálogo y la comunicación con comunidades de más difícil acceso.

Por último, otra posibilidad radica en repensar el currículum, ya que los planes de estudio y la estructura del sistema educativo son generalmente eurocéntricos, por lo que las experiencias, culturas y lenguas de gran parte del alumnado no forman parte del tejido curricular de la escuela. Las realidades sociales y las perspectivas históricas de las culturas no europeas no tienen cabida en los planes de estudios, por lo que la necesidad de repensar el currículum pasa por abarcar otros sistemas de conocimiento. Así, el currículum puede ser una herramienta para romper con las formas de exclusión del etnocentrismo y para conciliar la escuela con las realidades de las culturas no dominantes, de manera que se incluya una mayor diversidad de saberes, perspectivas y prácticas, desde una orientación basada en el respeto y el cuidado (Erstad et al., 2021). Son favorables así los esfuerzos por explorar otros marcos y abrir posibilidades para comprometerse con las múltiples realidades de los estudiantes. Este es el caso de un centro de primaria (C2) que cada curso desarrolla un proyecto global que involucra a toda la escuela para mejorar la vida del centro. Este año el equipo directivo ha planteado desarrollar un proyecto que sea una práctica de resistencia ante el actual currículum hegemónico, intentando construir un currículum decolonial y feminista.

Estas consideraciones ponen en evidencia que las escuelas pueden hacer mucho por la educación y la inclusión escolar del estudiantado migrante, pero el reto de la inclusión social no puede ni debe darse solo desde la escuela, sino desde una red asociativa de entidades y ámbitos que vaya más allá de la escuela. Si bien los centros educativos tienen capacidad de acción dentro de realidades locales, concretas y específicas, estas se ven inmersas y afectadas por problemáticas globales a las cuales no tienen capacidad de hacer frente, más allá de seguir trabajando desde lo local y lo contingente. Al mismo tiempo, frente a las realidades de los centros escolares, son necesarias investigaciones adicionales orientadas a explorar el impacto que tiene en la comunidad educativa tener que hacer frente a problemáticas que escapan de su alcance o posibilidad de acción.

## Referencias

- Anyon, J. (1997). *Ghetto schooling: A political economy of urban education reform*. Teachers College Press.
- Arroyo, M. J. (2010). *La lengua de integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas ALISO en la provincia de Segovia*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Arroyo, M. J., & Berzosa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: En busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-215. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367>.
- Ballestín, B. (2017). *Infants i joves d'origen immigrant a Catalunya: Un estat de la qüestió socioeducativa*. Fundació Jaume Bofill.
- Baseirria, E. (2015). Las aulas de acogida: Un lugar de paso transitorio hacia ninguna parte. En F. J. García, A. Megías, & J. Ortega (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16-18 de septiembre de 2015) (pp. S02/120–S02/130). Instituto de Migraciones, Universidad de Granada.

- Berliner, D. C. (2013). Effects of inequality and poverty vs. teachers and schooling on America's youth. *Teachers College Record*, 115(12). <https://bit.ly/2Gm7ywn>
- Bonal, X., & Albaigés, B. (2009). La segregación escolar en Cataluña. *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 89-94.
- Bonal, X., Zancajo, A., & Scandurra, R. (2019). Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban Studies*, 56(15), 3251-3273. <http://dx.doi.org/10.1177/0042098019863662>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., & M. Bertrán (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. En F. J. García & S. Carrasco (Eds.), *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación*. Estudios Creade.
- Clark, A. (2006). Listening to and involving Young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505.
- Clemence, D., Riggs, D., & Augoustinos, M. (2014). Research with children of migrant and refugee backgrounds: A review of child-centered research methods. *Child Indicators Research*, 7(1), 209-227.
- Drom Kottar Mestipen. (2017). Associació de Dones Gitanes Drom Kottar Mestipen [Drom Kottar Mestipen Roma Women Association]. <https://bit.ly/325WMCa>
- Erstad, O., Miño, R., & Rivera-Vargas, P. (2021). Educational practices to transform and connect schools and communities. *Comunicar*, 29(66), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Essomba, M. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy. Análisis y propuestas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 27-27.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. [Eurydice Report]. Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2797/819077>
- Eurostat (2019). Population by sex, age, migration status and citizenship. <https://bit.ly/3dUBs65>
- García, M. P., Hernández, M. A., Gomariz, M. A., & Parra, J. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19(2), 127-151. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.16457>
- González, I., & Dusi, P. (2017). Inmigración, familia y escuela. Condicionantes clave para la colaboración en España. *Interações*, 43, 27-52.
- Grau, C., & Fernández, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius* 34, 141-156.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J.F. (2016). Narrative practice and the active interview. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (pp. 67-82). Sage.
- IDESCAT (Instituto Estadístico de Cataluña). (2020). *Población extranjera a 1 de enero. Por sexo y grupos de edad [Foreign population as of January 1. By sex and age groups]* <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=annuals&n=10332&lang=es&tema=estra>
- INE. (2019). *Instituto Nacional de Estadística, España en Cifras*. [https://www.ine.es/prodyser/espa\\_cifras/2019/2/](https://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2019/2/)
- Jalušić, V., & Bajt, V. (2019). *Comparative report on reception communities. Migrant children and integration through education*. MiCreate project. WorkPackage 3 Reception Communities Deliverable 3.4. Retrieved from: <https://bit.ly/2JdoJRE>
- Lifelong Learning Platform. (2016). Integrating refugees and migrants through education. <https://bit.ly/2WCrtwp>

- Marcos, L., & T. Ubrich (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje atrás a nadie: Save the Children*.
- Martínez de Lizarrondo, A. (2009a). La integración de inmigrantes en España: el modelo patchwork. *Migraciones*, 26, 115-146
- Martínez de Lizarrondo, A. (2009b). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: La educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-276.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- McKinney, S. (2014). The relationship of child poverty to school education. *Improving Schools*, 17(3), 203-216. <https://doi.org/10.1177/1365480214553742>
- MiCreate. (2019). *Reception communities. State of the art report*. [http://www.micreate.eu/wp-content/pdf/WP3/WP3%20D3.1\\_%20State%20of%20the%20Art\\_Report\\_FINAL\\_v03.pdf](http://www.micreate.eu/wp-content/pdf/WP3/WP3%20D3.1_%20State%20of%20the%20Art_Report_FINAL_v03.pdf)
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., & Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423. <http://dx.doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04>
- Ocampo-Torrejón, S., Rivera-Vargas, P., & Hernández-Hernández, F. (2020). Educational strategies to promote intercultural inclusion at a public secondary school in Barcelona. *Annales-Anali za Istrske in Mediteranske Studije-Series Historia et Sociologia*, 30(4), 643-656. <https://doi.org/10.19233/ASHS.2020.43>
- Pennix, R., & Garcés-Mascareñas, B. (2016). The concept of integration as an analytical tool and as a policy concept. En R. Penninx, & B. Garcés-Mascareñas (Eds.) *Integration processes and policies in Europe* (pp. 11-29). Springer Open.
- Petreñas, C., Pozuelo, M., & Redondo, G. (2011). Migrant girls in secondary education in Spain: Fighting to transform difficulties into possibilities. En The Mediterranean Institute of Gender Studies (Coord.), *Young migrant women in secondary education. Promoting integration and mutual understanding through dialogue and exchange* (pp.125-143). University of Nicosia Press.
- Revelles-Benavente, B., & González, A. M. (Eds) (2019). *Género en la educación. Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política*. Morata.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Políticas de inclusión lingüística en España destinadas al alumnado de nacionalidad extranjera de reciente incorporación al sistema educativo: Dilemas y tensiones en tiempos de crisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(145), 2-2. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3461>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., & Darmody, M. (2017). Policy and practice in language support for newly arrived migrant children in Ireland and Spain. *British Journal of Educational Studies*, 67(1), 41-57. <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.2017.1417973>
- Rodríguez, P., Puente, A., & Oliveres, V. (13 de enero de 2017). Dos de cada tres colegios públicos en Barcelona doblan en inmigrantes al concertado más cercano. *El Diario*. [https://www.eldiario.es/catalunya/colegios-concertados-Barcelona-inmigracionbarrio\\_0\\_854614726.html](https://www.eldiario.es/catalunya/colegios-concertados-Barcelona-inmigracionbarrio_0_854614726.html)
- Sánchez, M. J., & Mayans, P. (Septiembre de 2015). Las aulas de acogida de Cataluña (2004–2014). En F. J. García, A. Megías, & J. Ortega (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*. Instituto de Migraciones, Universidad de Granada, Granada.
- Síndic de Greuges (2016). *La segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- Shah, A. (2017). Ethnography? Participant observation, a potentially revolutionary praxis. *Journal of Ethnographic Theory*, 7(1), 45-59. <https://doi.org/10.14318/hau7.1.008>
- Tort, A., & Simó, N. (2007). Escolarització, immigració i territori. Algunes reflexions. *Ausa XXIII*, 159, 123-136.

- UNICEF. (2019). *For every child, every right. The convention on the rights of child at a crossroads*. Nueva York, Estados Unidos: UNICEF. <https://uni.cf/3dGsc1Q>
- Valles, M. S. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Colección Cuadernos Metodológicos, CIS.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.

## Sobre los Autores

### **Paula Estalayo Bielsa**

Universidad de Barcelona  
[paulaestalayo@gmail.com](mailto:paulaestalayo@gmail.com)

Doctoranda en Artes y Educación por la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación ESBRINA — Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017SGR 1248). Su tesis se enmarca dentro del proyecto europeo H2020-SC6-MIGRATION-2018-2019-2020 (MIGRATION) desarrollando su línea de investigación en género y migraciones. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0292-5704>

### **Raquel Miño-Puigcercós**

Universidad de Barcelona  
[rmino@ub.edu](mailto:rmino@ub.edu)

Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Profesora Lectora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (España). Miembro del grupo de investigación Esbrina - Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017SGR 1248). Su actividad de investigación está relacionada con las trayectorias de aprendizaje de los jóvenes entre contextos, los procesos de cambio en educación secundaria y las dinámicas de participación en redes y entornos virtuales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5391-4637>

### **Laura Malinverni**

Universidad de Barcelona  
[malinverni.laura@gmail.com](mailto:malinverni.laura@gmail.com)

Doctora en Tecnologías de la Información y de la Comunicación por la Universidad Pompeu Fabra. Investigadora PostDoctoral (beca Juan de la Cierva Incorporación) en el Departamento de Artes Visuales y Diseño de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación ESBRINA — Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017SGR 1248). Su investigación se centra en la relación entre tecnología, educación y procesos creativos, trabajando tanto como investigadora así como educadora y artista en diferentes proyectos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9851-5894>

### **Pablo Rivera-Vargas**

Universidad de Barcelona  
[pablorivera@ub.edu](mailto:pablorivera@ub.edu)

Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona, y Doctor en Sociología por la Universidad de Zaragoza. Profesor Lector del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (España) y Profesor Visitante en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad de Andrés Bello (Chile). Miembro del grupo de investigación ESBRINA — Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017SGR 1248) y del

Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Barcelona. Su actividad de investigación está relacionada con el análisis de las políticas sociales y educativas, la perspectiva crítica sobre la inserción de las tecnologías digitales en educación, y los procesos de emancipación, transformación y reivindicación social en la sociedad digital.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9564-2596>

## **Sobre las Editoras**

### **Ana Lorena Bruel**

Universidade Federal do Paraná

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

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

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

### **Isabelle Rigoni**

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

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

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

### **Maïtena Armagnague**

Univerisité de Genève (Unige, FPSE, EduMiJ)

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

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

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

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 67

24 de mayo 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

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

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

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