

ZOOM EDUCATIVO

**ESTUDIANTES INMIGRANTES EN LAS
ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS
DE LA CIUDAD AUTÓNOMA
DE BUENOS AIRES**

Marcela Cerrutti

Cerrutti, Marcela

Estudiantes inmigrantes en las escuelas primarias y secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Marcela Cerrutti ; coordinación general de Tamara Vinacur ; dirigido por Valeria Dabenigno. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura ; Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2020.

Libro digital, PDF - (Zoom educativo ; 4)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3753-66-4

1. Educación Primaria. 2. Educación Secundaria. 3. Inmigración. I. Vinacur, Tamara, coord. II. Dabenigno, Valeria, dir. III. Título.

CDD 370.116

Coordinación general: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Coordinación técnica: Valeria Dabenigno

Autora: Marcela Cerrutti

Diseño gráfico: Ivana Fioravanti

Este documento fue elaborado a solicitud de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa – UEICEE -Ministerio de Educación e Innovación

Autoridades

Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación e Innovación

María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete

Luis Bullrich

Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Tamara Vinacur



ZOOM EDUCATIVO

**ESTUDIANTES INMIGRANTES EN LAS
ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS
DE LA CIUDAD AUTÓNOMA
DE BUENOS AIRES**

Marcela Cerrutti


Marcela Cerrutti es Doctora en Sociología por la universidad de Texas en Austin y Magíster en Ciencias Sociales de FLACSO. Es investigadora del CONICET en el Centro de Estudios de Población y Profesora titular en la Carrera de Sociología de la UNSAM. Ha sido directora del CENEP y Vicepresidenta de la Asociación Latinoamericana de Población. Sus áreas de especialización son género y mercado de trabajo, migración internacional y adolescencia y educación. Tiene una vasta experiencia en investigación y asistencia técnica a nivel nacional e internacional.




Presentación

Zoom Educativo es una nueva serie de documentos sobre temáticas educativas relevantes que se realiza desde la Unidad de Evaluación de la Equidad y Calidad Educativa (UEICEE) con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la cual ha convocado a un grupo de investigadoras e investigadores del campo académico para producir informes que explotan/utilizan información estadística producida en la Unidad. Se trata de un nuevo producto que se inscribe en el desarrollo de la plataforma de información *Panorama Educativo. Buenos Aires Ciudad* que se inicia de manera simultánea a la publicación de esta serie, que pone a disposición de la ciudadanía y de aquellas audiencias particularmente interesadas en cuestiones educativas, un conjunto de indicadores, mapas, fichas de políticas, preguntas y respuestas acerca de la situación y evolución educativa de la Ciudad de Buenos Aires con lentes interpretativas derivadas de la perspectiva del derecho a la educación.

El aporte de los y las especialistas a cargo de cada uno de los documentos de *Zoom Educativo* habilita a pensar con los datos, generando nuevas preguntas e hipótesis de trabajo y aportando nuevas miradas y enfoques conceptuales para interpretar las estadísticas educativas, contribuyendo a su mejora cuando aquellas hayan sido tensionadas en sus análisis y a generar nuevos relevamientos en las áreas de investigación, evaluación y estadística ancladas/inscriptas en áreas de gobierno de la educación. En otro sentido, el aporte de una área de producción y análisis de la información como es la UEICEE ha sido activo en proponer formas de medición de los conceptos y problemáticas de interés en los relevamientos habituales (evaluaciones y estadísticas). Estas necesarias interacciones y reciprocidades nutren en ambos sentidos y acercan la producción de conocimiento sobre la educación en esferas que muchas veces se configuran sin vasos comunicantes. Uno de los sentidos de esta serie, es entonces contribuir al necesario acercamiento entre comunidades disciplinares e investigadores en diferentes espacios institucionales.





Agradecemos a cada uno de los autores y autoras haber aceptado ser parte de este proyecto, así como su predisposición en compartir con los equipos técnicos sus conocimientos y resultados, que se pondrán en común en sucesivas jornadas de intercambio para discutir aspectos teórico-metodológicos y hallazgos junto a los equipos de la unidad.

En particular, es preciso reconocer el aporte de Valeria Dabenigno y Lilia Toranzos, quienes hicieron posible que este proyecto pudiera desarrollarse.


En esta primera etapa la serie comprende seis documentos, que abordan una serie de temas relevantes definidos desde UEICEE por su vacancia, por tratarse de temas de agendas políticas y/o académicas y porque han sido menos explorados hasta el momento.


El primero de ellos, realizado por Margarita Poggi (Profesora del Programa de Desarrollo Humano - FLACSO) realiza un *análisis contextual de los resultados educativos en la educación primaria y secundaria común*, medidos a través de las evaluaciones nacionales y jurisdiccionales de 2018.

Graciela Clotilde Riquelme (CONICET-PEET-IICE-FFyL-UBA) ha tenido a cargo el segundo de los documentos de la serie en el que desarrolla un análisis descriptivo de las trayectorias de estudiantes de escuelas técnicas de nivel secundario en clave de las diversas configuraciones institucionales y espaciales de la oferta de esa modalidad educativa específica.

El tercero de los documentos de la serie fue desarrollado por María Mercedes Di Virgilio (CONICET-IIGG-FSOC-UBA) y Pablo Serrati con el foco puesto en el análisis de las *desigualdades educativas a nivel territorial* en los niveles inicial, primario y secundario de la educación común.

Alejandro Morduchowicz (Especialista en División Educación del BID y docente Universidad Di Tella) ha abordado el tema de la *heterogeneidad de la educación privada* a través de datos de la oferta, de los planteles docentes





y patrones diferenciales de su matrícula y del desempeño de los estudiantes de los niveles primario y secundario de la educación común.

Por su parte, Marcela Cerrutti (CENEP-CONICET) ha trabajado con la población de estudiantes extranjeros de la Ciudad de Buenos Aires, para identificar cuánto acceden a los niveles primario y secundario y cómo son sus trayectorias escolares en el sistema educativo de la Ciudad.

Finalmente, Georgina Binstock (CENEP-CONICET) ha desarrollado algunos análisis multivariados de la relación entre género y educación a la luz de indicadores educativos relativos de acceso, trayectorias y aprendizajes, para la educación común de los niveles primario y secundario

Esperamos que esta publicación contribuya a darle mayor visibilidad a algunos de los desafíos que presenta el sistema educativo de la Ciudad, y a enriquecer los análisis que se realizan a partir de la información producida por la UEICEE.

Tamara Vinacur

Directora Ejecutiva | UEICEE

Ministerio de Educación e Innovación - GCABA



ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 13 |
| Objetivos específicos | 15 |
| Datos y métodos | 15 |
| 1. El acceso a la educación: tasas de asistencia escolar | 16 |
| 2. La presencia de estudiantes extranjeros en las aulas | 17 |
| 2.1. El Nivel Primario | 17 |
| 2.2. En Nivel Secundario | 21 |
| 3. Los contextos familiares: clima educativo y capital cultural | 24 |
| 4. El proceso migratorio y la interrupción educativa | 30 |
| 5. Migración y logros de aprendizaje en Matemática | 34 |
| 6. La migración como efecto: resultados de un modelo multivariado | 35 |
| 6.1. Resultados de FEPBA | 36 |
| 6.2. Resultados de TESBA | 38 |
| A modo de conclusión | 40 |
| Bibliografía | 41 |


INTRODUCCIÓN

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires es el centro de mayor concentración inmigratoria del país. De acuerdo con datos de la Encuesta Anual de Hogares de la Ciudad correspondientes a 2018 el 14,7% de la población residente en la jurisdicción nació en el exterior. Más aún, en el conjunto de los residentes adultos jóvenes (entre 25 y 44 años) la proporción se incrementa a dos de cada diez. El carácter cosmopolita de la Ciudad se exhibe no sólo en la relevancia numérica sino también en la variedad de orígenes migratorios, ya que si bien los grupos con mayor presencia son los inmigrantes de países limítrofes y de Perú, Venezuela y Colombia, la Ciudad alberga también a otras comunidades extrarregionales que incluyen Europa, Asia y África. Los aportes de estas poblaciones son muy relevantes tanto desde el punto de vista económico como social, cultural y demográfico.

El presente estudio interroga sobre la situación educativa de los niños, niñas y adolescentes extranjeros en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Indaga sobre su presencia en las aulas del Nivel Primario y del Secundario, sus orígenes y características salientes. Asimismo, examina los logros de aprendizaje, estableciendo en qué medida el propio proceso migratorio impacta en los desempeños académicos. constituye un aspecto

Dos son los puntos de partida de este estudio. Por un lado, el reconocimiento de los derechos de los inmigrantes en la Argentina, el cual incluye sin duda incluye el derecho irrestricto a la educación obligatoria. En este sentido, el derecho a la educación de la población inmigrante en la Argentina se encuentra regulado por vasto corpus normativo de carácter internacional (convenciones y declaraciones ratificadas por la Argentina y Acuerdos regionales) así como por su propia legislación nacional.¹ El segundo punto de partida es la consideración de los potenciales impactos del proceso migratorio en la vida de niños, niñas y adolescentes. La migración implica el abandono de ambientes familiares y bien conocidos y el arribo a otros plagados de incertidumbre, que con frecuencia son hostiles. Aunque cambiar de país de re-

1. Entre ellos se destacan la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948 (en su art. 7); la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). A nivel regional el Acuerdo de Residencia del MERCOSUR y a nivel interno la Ley de Migraciones (N°25.871), la cual establece el derecho irrestricto a los establecimientos educativos para la población inmigrante cualquiera sea su condición de regularidad.



sidencia abre nuevas oportunidades para quienes no son los que toman la decisión las familias, también implica el alejamiento de seres queridos, amigos y parientes, un cambio de códigos y de costumbres conocidas. Por decisión de los adultos niños, niñas y adolescentes deben comenzar una vida en un contexto poco familiar con pausas y demandas desconocidas, lo cual puede tener consecuencias en los procesos de integración (Cerrutti y Binstock, 2012).

Los procesos de integración educativa suponen no solo el derecho a la educación, sino la posibilidad de hacerlo efectivo. Asimismo, supone acceder a ambientes escolares inclusivos en los que se previenen comportamientos y acciones discriminatorias y se promueve el respeto a las diferencias. Estos entornos a su vez deben asegurar niveles de aprendizaje adecuados y una progresión educativa satisfactoria.

El análisis del impacto de la migración en las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes ha concitado gran atención en países receptores de inmigrantes, particularmente en el mundo industrializado. Las comparaciones en los niveles de aprendizaje procuraron identificar factores macro-sociales tanto en los países de origen como de destino (Marks, 2005; Levels, Dronkers, y Kraaykamp, 2008), así como la relevancia del origen socioeconómico de los propios estudiantes (Levels y Dronkers, 2008) para dar cuenta de diferencias en el rendimiento promedio.

Como se señalara en un trabajo anterior (Cerrutti y Binstock, 2018), una perspectiva influyente en este campo es la que jerarquiza tanto las diferencias en las características de los inmigrantes como el rol de los contextos de recepción en diversas formas de integración social (Glick y White, 2003; Marks, 2005; Kao y Tienda, 1995; Kao, 2004, Portes y MacLeod, 1996). El concepto de asimilación segmentada generado en el contexto norteamericano indica que las formas de integración dependerán en gran medida del segmento social al cual puedan acceder los inmigrantes (Portes y Rumbaut 2001; Portes y Zhou 1993; Zhou, 1997). Este concepto ha sido fructífero para interpelar el rol de la sociedad receptora en los procesos de integración de los inmigrantes.

En el caso de la Argentina, los estudios sobre los procesos de integración educativa de los inmigrantes encuentran que los adolescentes oriundos de países limítrofes enfrentan mayores obstáculos que los nacidos en Argentina para mantenerse dentro

del sistema educativo una vez completada la escolaridad primaria. Asimismo, señalan que por su condición racial y socioeconómica con frecuencia son discriminados (Beheran, 2012a y 2012b; Nobile, 2006; Novaro y otros, 2008) lo cual impacta en los niveles de autoestima (Binstock y Cerrutti, 2011). Estos trabajos también ponen de manifiesto una reticencia por parte de las instituciones educativas a adaptar su currícula y sus prácticas a contextos multiculturales, lo cual sin duda fomentaría el respeto a la diferencia (Beech y Prince, 2012; Beheran, 2012; Domenech, 2005; Novaro, 2012).

Este estudio se refiere a los estudiantes extranjeros del Nivel Primario y Secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y pretende desandar prejuicios asociados a su presencia en el sistema educativo. Enfatiza su heterogeneidad y evalúa los efectos de la condición migratoria sobre los aprendizajes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El presente estudio persigue tres objetivos específicos: a) establecer la magnitud y los orígenes del estudiantado extranjero en las escuelas primarias y secundarias en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; b) caracterizar a las poblaciones estudiantiles extranjeras en función de rasgos familiares, socioeconómicos y educativos (incluyendo características escolares) y c) estimar si existen diferencias en los resultados de aprendizaje en matemática entre extranjeros y nativos y, de ser así, explorar sus determinantes.

Se espera que los resultados de este estudio contribuyan al debate y el diseño de programas y políticas para la promoción de la integración educativa de los niños, niñas y adolescentes estudiantes en los establecimientos escolares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

DATOS Y MÉTODOS

Para la realización de este trabajo se emplearon diversas fuentes de información. La estimación de la población inmigrante en la Ciudad de Buenos Aires fue realizada en base a datos de la Encuesta Anual de Hogares de la Ciudad de Buenos Aires de 2018. Asimismo, se emplearon datos del Relevamiento Anual (RA) 2018 para

la caracterización de la matrícula de estudiantes extranjeros en el Nivel Primario y Secundario y en establecimientos tanto de gestión pública como de gestión privada.

La descripción de los entornos familiares de los estudiantes, así como de rendimiento académico (incluyendo resultados de aprendizaje en matemática), se realizaron en base a procesamientos de las bases de datos anonimizadas Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires, FEPBA, y Tercer año de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires, TESBA, ambas de 2018.

En cuanto a la metodología, el trabajo se basa en estadísticas descriptivas e inferenciales multivariadas, más específicamente regresión lineal múltiple (OLS). Se trata de un modelo matemático usado para aproximar la relación de dependencia entre una variable dependiente Y (en este caso el puntaje obtenido por cada estudiante en matemática), las variables independientes y un término aleatorio ϵ . Para facilitar la interpretación, la variable dependiente fue estimada como el logaritmo natural del puntaje.

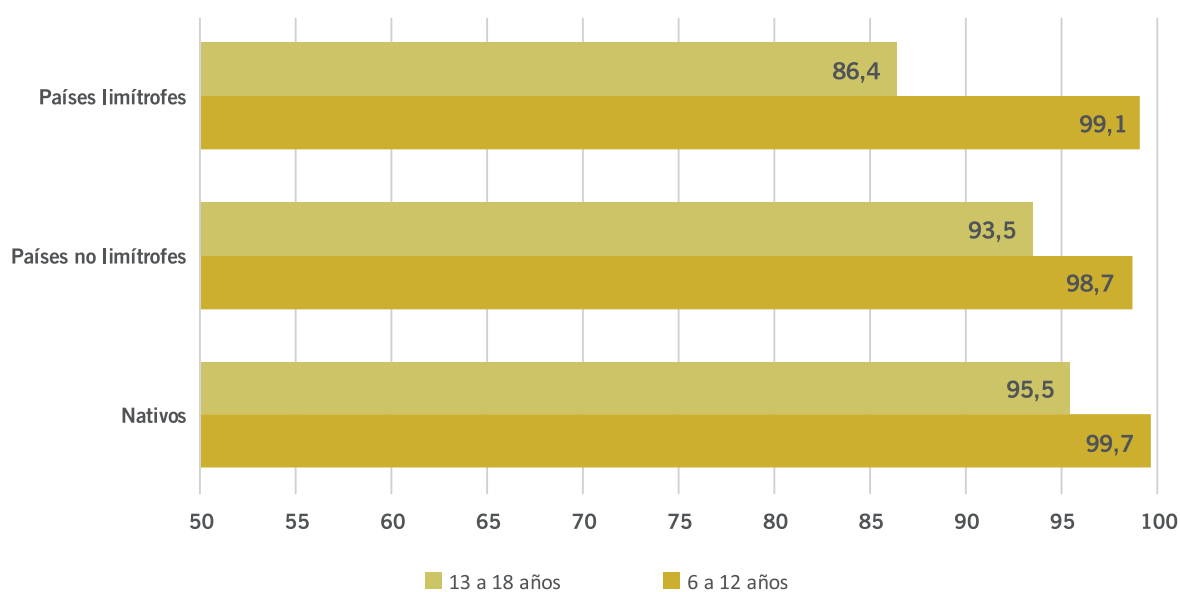
Luego de esta introducción el trabajo se organiza en otras seis subsiguientes. La primera examina diferenciales en las tasas de asistencia escolar como forma de develar inequidades de acceso a la educación. Seguidamente se describen la magnitud y el origen de estudiantes extranjeros en el Nivel Primario y Secundario de la Ciudad. La tercera parte indaga sobre diferenciales en los hogares de procedencia de estudiantes de distintos orígenes, prestando atención al clima educativo del hogar e indicadores de capital cultural. En la cuarta sección se examinan posibles efectos disruptivos de la migración en los trayectos educativos de estudiantes extranjeros de diversos orígenes. Las últimas dos secciones se abocan al análisis de los resultados de aprendizaje de matemática procurando develar en qué medida existen asociaciones significativas con la condición migratoria. Finalmente se presentan las conclusiones.

1. EL ACCESO A LA EDUCACIÓN: TASAS DE ASISTENCIA ESCOLAR

Un indicador básico asociado al acceso educativo son las tasas de asistencia escolar. Al comparar las tasas de asistencia escolar de niños y niñas entre 6 a 12 años, es decir en la edad teórica del Nivel Primario, se observa que no hay diferencias significativas de acuerdo con la condición migratoria, para todos los grupos estas tasas se acercan a la cobertura total (Gráfico 1). Sin embargo, al considerar el grupo de edad 13 a 18, es decir en el período que corresponde a la asistencia al Nivel Secundario

se detecta una diferencia en favor de los nacidos en la Argentina, particularmente al compararlos con los adolescentes extranjeros nacidos en países limítrofes. Entre estos últimos las tasas son inferiores (86.4% vs. 99.7%). Vale destacar que estas diferencias son de todos modos considerablemente menos pronunciadas que en cualquier otro contexto regional de la Argentina.

Gráfico 1. Tasas de asistencia escolar de niños y niñas de 6 a 12 años y de adolescentes de 13 a 18 años por condición migratoria. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Dirección General de Estadística y Censos, Encuesta Anual de Hogares 2018.

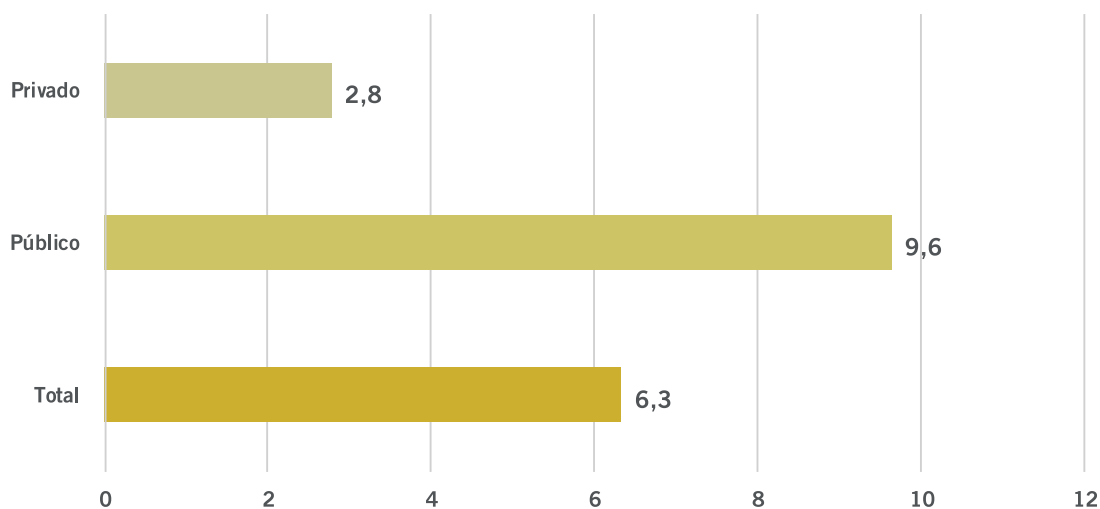
2. LA PRESENCIA DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN LAS AULAS

2.1. El Nivel Primario

El evento de migrar ocurre generalmente en las edades adultas jóvenes, es decir que dentro de las poblaciones de inmigrantes los niños, niñas y adolescentes tienen una menor representación que la que se observa para la población en su conjunto. En la Ciudad de Buenos Aires, este fenómeno se observa en la matrícula escolar: los estudiantes nacidos en el exterior en las escuelas primarias localizadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, representan solo el 6.4% de la matrícula total de dicho nivel. La presencia de estudiantes extranjeros dentro del Nivel Primario es significativamente superior en las escuelas de gestión

pública, acercándose al 10% del estudiantado total. En cambio, como puede observarse en el Gráfico 2 en las escuelas de gestión privada este porcentaje es tres veces inferior.

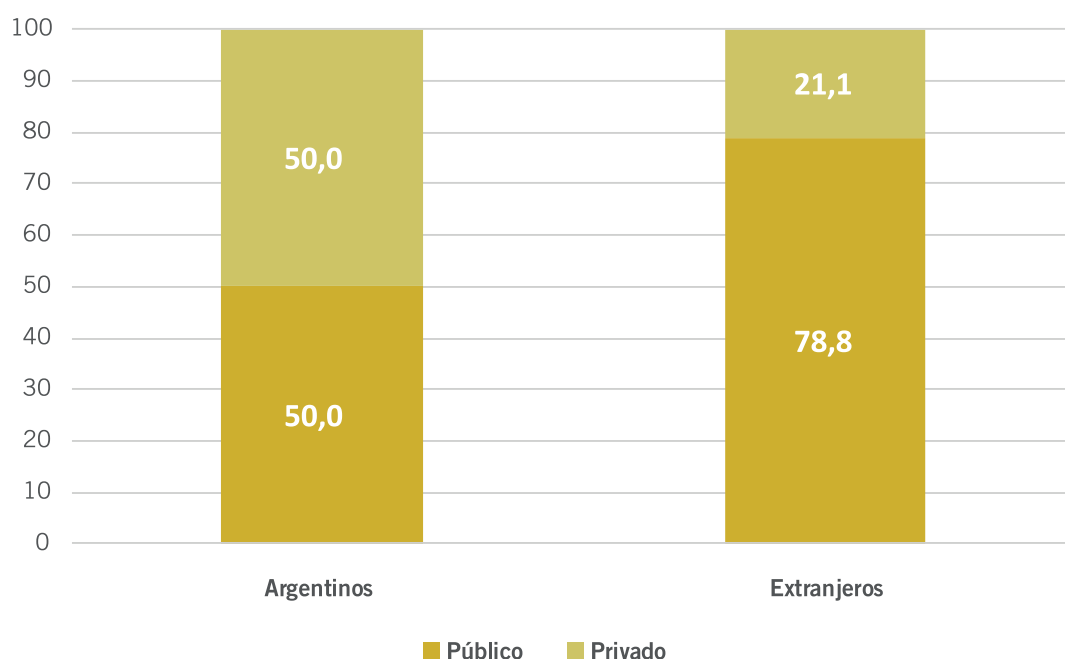
Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes extranjeros en la matrícula escolar de Nivel Primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por gestión del establecimiento al que asisten. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Relevamiento Anual 2018.

La preferencia de las familias inmigrantes por enviar a sus hijos nacidos en el exterior a escuelas de gestión pública se manifiesta claramente en el porcentaje que opta por este tipo de establecimiento. En efecto, mientras uno de cada dos estudiantes nacidos en Argentina asiste a escuelas públicas, entre los extranjeros dicha proporción asciende a ocho de cada diez (Gráfico 3).

Gráfico 3. Composición de la matrícula de estudiantes argentinos y extranjeros de Nivel Primario por sector de gestión. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.

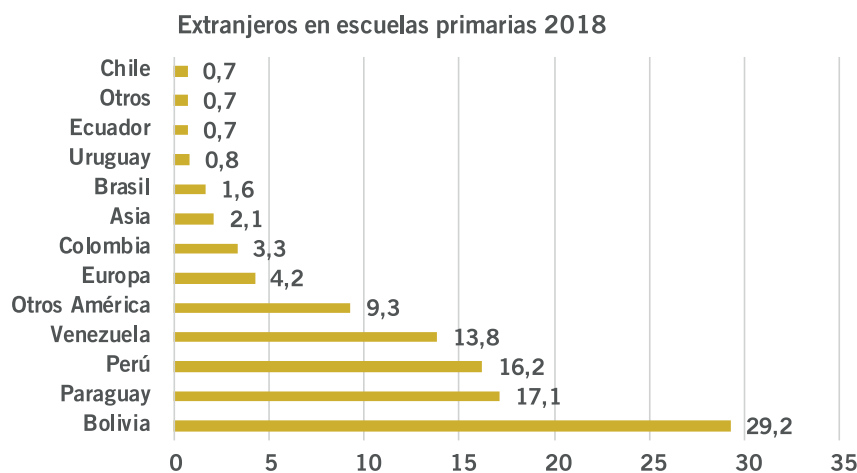
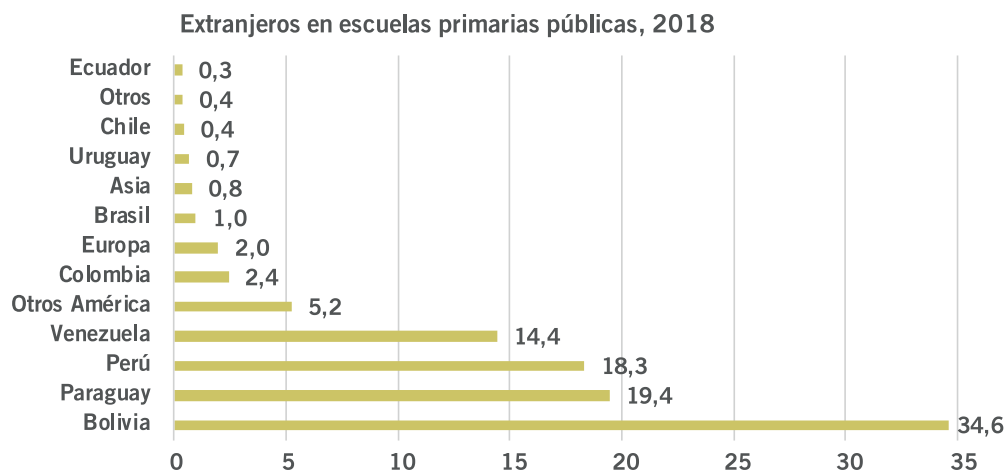
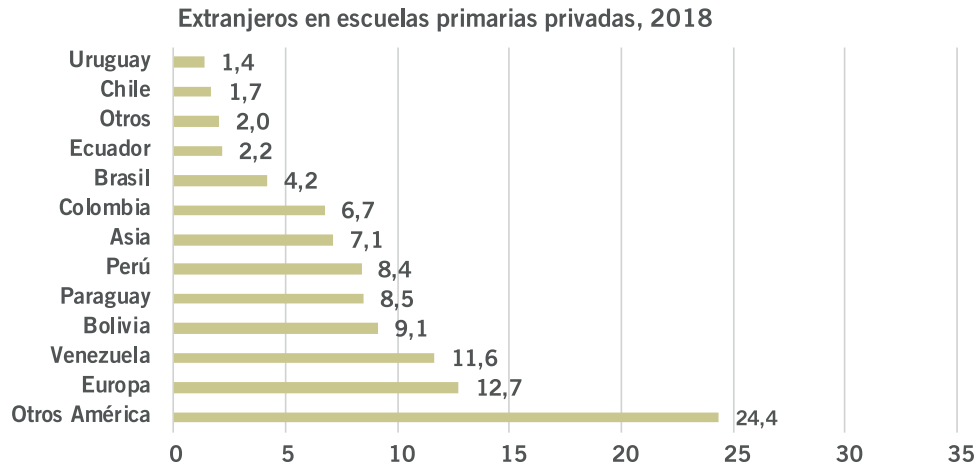


Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Relevamiento Anual 2018.

Los estudiantes extranjeros que asisten a escuelas primarias provienen de variados orígenes, aunque sin duda predominan los latinoamericanos. Vale destacar que esta composición es indicativa de las tendencias migratorias recientes, ya que a los grupos migratorios tradicionales de países limítrofes y del Perú se le suman otro de arribo mucho más reciente como es el caso de niños y niñas venezolanos.

Los gráficos 3, 4 y 5 muestran la composición de los estudiantes extranjeros. A nivel general, el predominio de oriundos de Bolivia es notable: prácticamente 3 de cada diez niños y niñas extranjeros provienen de dicho país. Junto con quienes nacieron en Paraguay, Perú y Venezuela constituyen algo más de las tres cuartas partes de estudiantes extranjeros en el Nivel Primario.

Gráficos 3, 4 y 5. Composición de la matrícula extranjera de Nivel Primario por país de origen y sector de gestión. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



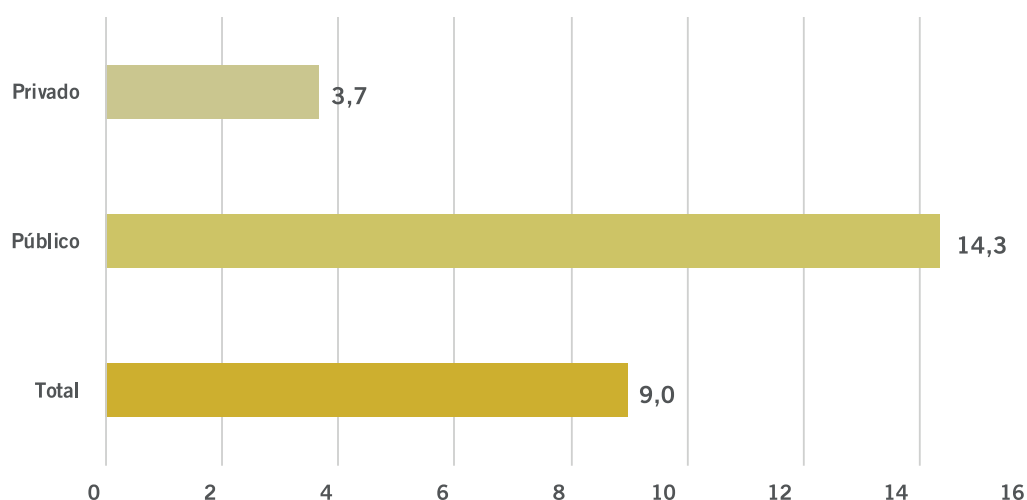
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Relevamiento Anual 2018.

Las diferencias en los niveles económicos entre estudiantes de distinto origen resultan en una variada composición del estudiantado que asiste a escuelas primarias de gestión pública y privada. En las primeras, y dado que concentran a la mayoría de los inmigrantes, la composición por origen replica la que se detecta para el total de estudiantes. En cambio, en las escuelas de gestión privada disminuye la presencia relativa de estudiantes latinoamericanos y se acentúa la de norteamericanos, europeos y asiáticos.

2.2. El Nivel Secundario

La presencia de estudiantes extranjeros se intensifica en el Nivel Secundario. En el total de las escuelas medias el porcentaje asciende a casi el 10 por ciento, aunque en las escuelas públicas asciende casi al 15% del total de la matrícula (Gráfico 6).

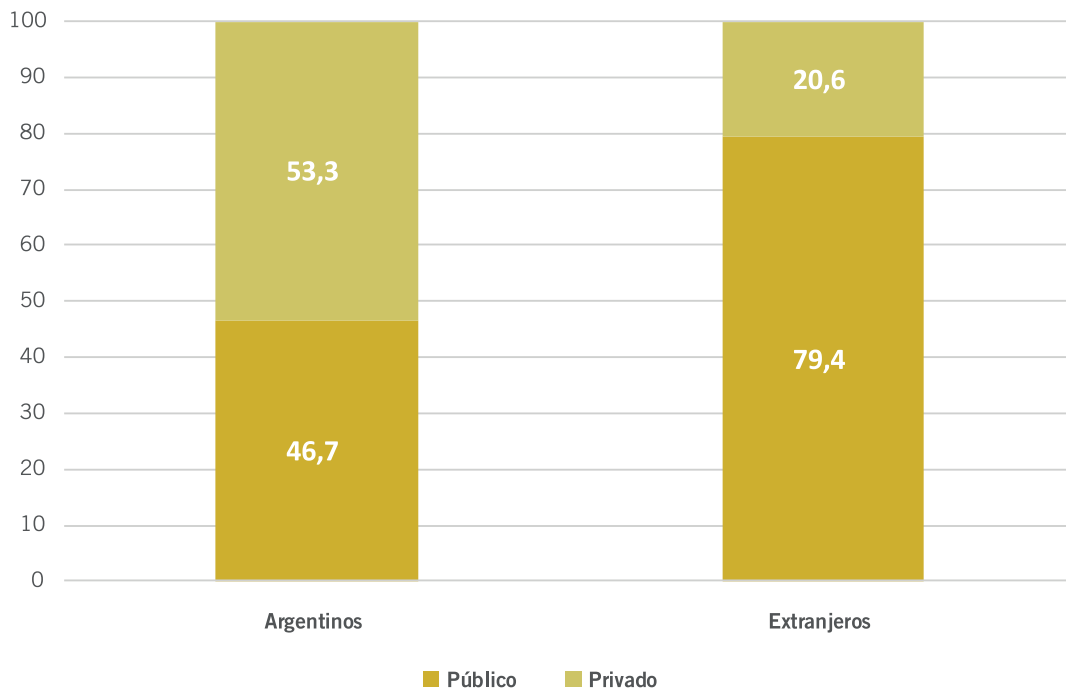
Gráfico 6. Porcentaje de alumnos extranjeros en la matrícula escolar de Nivel Secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por sector de gestión. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Relevamiento Anual 2018.

La preferencia por establecimientos de gestión pública prácticamente replica a la comentada anteriormente en el caso de los estudiantes del Nivel Primario. Sin embargo, entre los estudiantes nacidos en la Argentina se observa un porcentaje levemente superior en establecimientos privados.

Gráfico 7. Composición de la matrícula de estudiantes argentinos y extranjeros de Nivel Secundario por sector de gestión. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.

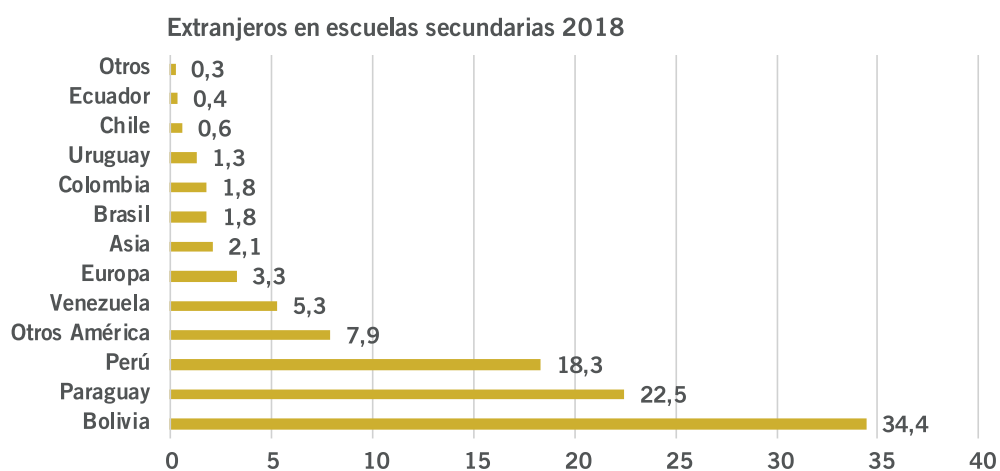
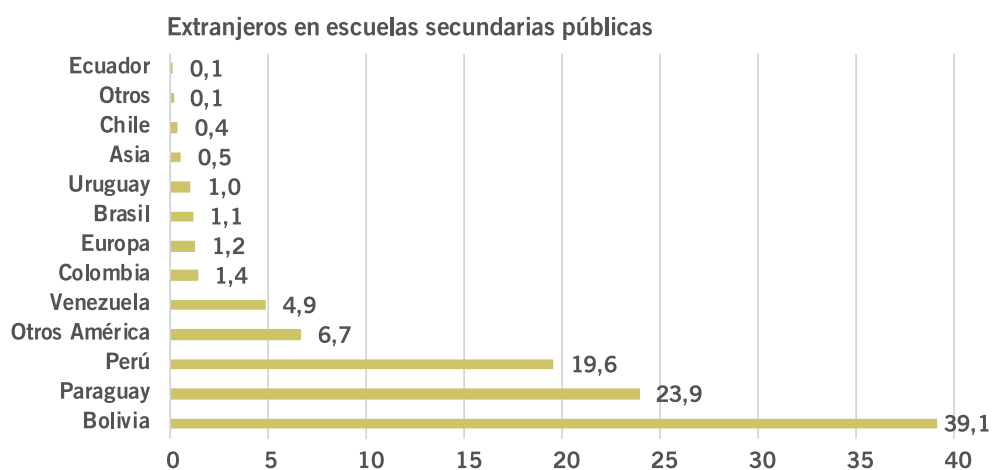
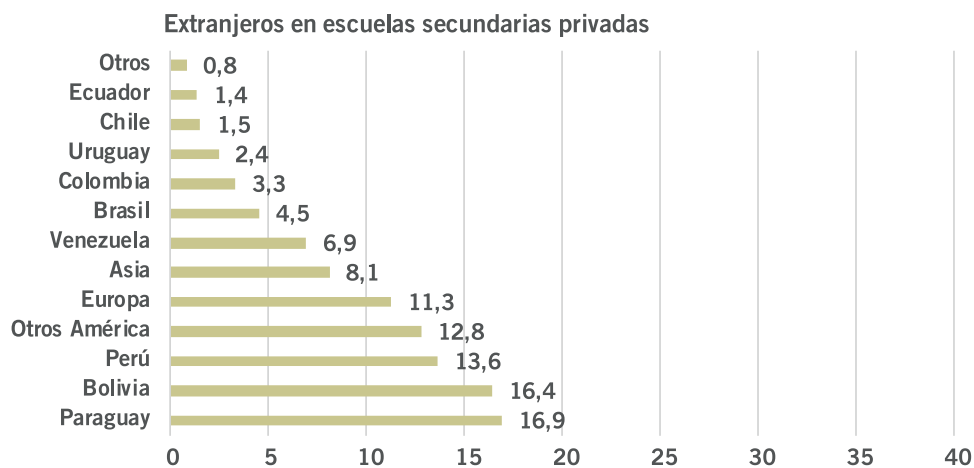


Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Relevamiento Anual 2018.

En cuanto a la composición de la matrícula secundaria por país de origen, son nuevamente las y los estudiantes oriundos de Bolivia quienes predominan, llegando a algo más de un tercio del total de extranjeros. En la matrícula pública su representación es algo superior: casi 4 de cada 10. Junto con la matrícula de estudiantes paraguayos y peruanos ascienden al 84% del total de extranjeros.

En el sector privado, esta composición es más heterogénea. Estos tres grupos constituyen algo menos de la mitad del estudiantado extranjero y la otra mitad restante se compone por inmigrantes de diferentes regiones tanto de América, como de Europa y Asia (ver Gráficos 8, 9 y 10).

Gráficos 8, 9 y 10. Composición de la matrícula extranjera de Nivel Secundario por país de origen y sector de gestión. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Relevamiento Anual 2018.

3. LOS CONTEXTOS FAMILIARES: CLIMA EDUCATIVO Y CAPITAL CULTURAL

Los contextos de socialización y de crianza son clave en el desempeño educativo de niños, niñas y adolescentes. Sin implicar determinismo, el clima educativo del hogar, es decir el alcance educativo de los progenitores o adultos a cargo son aspectos muy significativos para moldear aspiraciones educativas y consecuentemente trayectorias. Contextos familiares caracterizados por elevados niveles educativos, por lo general cuentan con mayores recursos económicos para solventar la educación de sus hijos, pero además tienen mayores expectativas educativas y pueden acompañar a hijos e hijas en sus trayectos escolares.

Fue Bourdieu quien acuñó el concepto de *capital cultural*,² y propuso las modalidades más clásicas de adquirirlo (y transmitirlo). Este capital que se objetiva en distintas formas (incorporado, objetivado e institucionalizado) y tiene un fuerte impacto en la promoción de la movilidad social en estructuras sociales estratificadas. Muy sucintamente, las formas de adquisición de estas formas de capital son variadas y abarcan desde la socialización (como forma de adquisición de valores, expectativas, formas de obrar y comunicarse, etc.), obtención de credenciales educativas (incluyendo el prestigio asociado con ciertas instituciones), y el consumo de bienes culturales (incluyendo arte).

Los instrumentos para la evaluación de aprendizajes desarrollados por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) incluyen algunas variables que acercan al conocimiento sobre el capital cultural de los estudiantes que participan de los operativos, los cuales serán examinados en parte en esta sección, basada en los resultados FEPBA (Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires) y TESBA (Tercer Año de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires) 2018.³ En este sentido, se propone determinar los contextos familiares y el capital cultural con el que cuentan las y los estudiantes extranjeros y a develar la marcada heterogeneidad que caracteriza estas poblaciones. Vale destacar que dado el número de casos de los alumnos extranjeros se optó por mantener

2. Bourdieu P. (1986) The forms of capital. Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood.

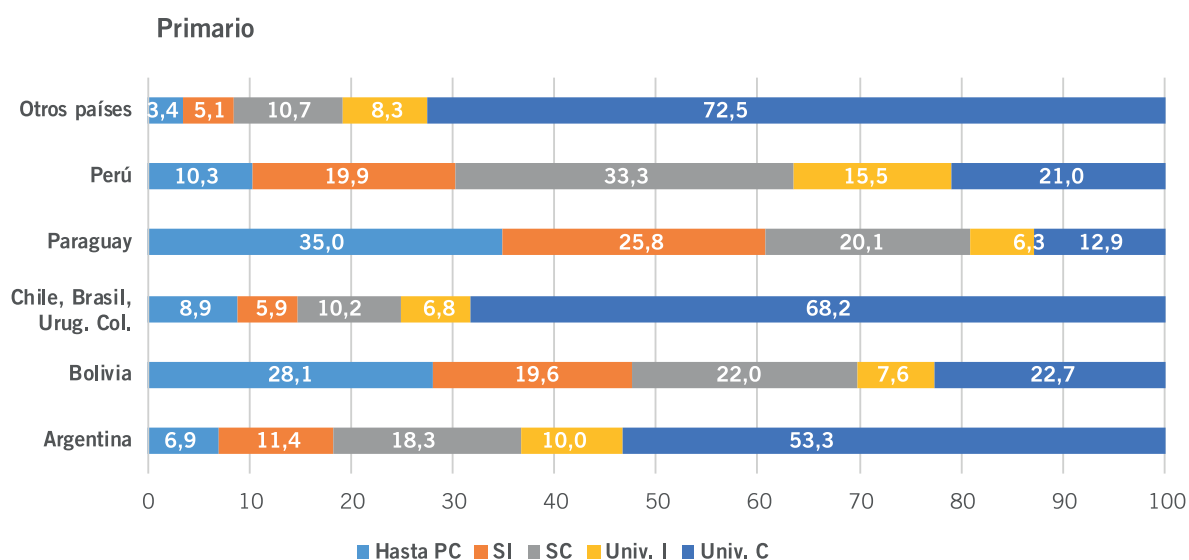
3. Para facilitar la lectura, los estudiantes que participaron en FEPBA serán denominados de aquí en adelante como estudiantes del Nivel Primario y los que lo hicieron en el TESBA como estudiantes del Nivel Secundario.

las categorías más numerosas en forma separada y agregar las otras en función de ciertas características comunes.

Comenzando por el clima educativo del hogar a partir del indicador del máximo nivel educativo de la madre, se observa una variada situación. Al considerar como eje de comparación la situación de las y los estudiantes nacidos en Argentina se observa que algunos grupos claramente los superan mientras que otros se encuentran en clara desventaja. Esto ocurre tanto en el estudiantado del Nivel Primario como en el Secundario.⁴

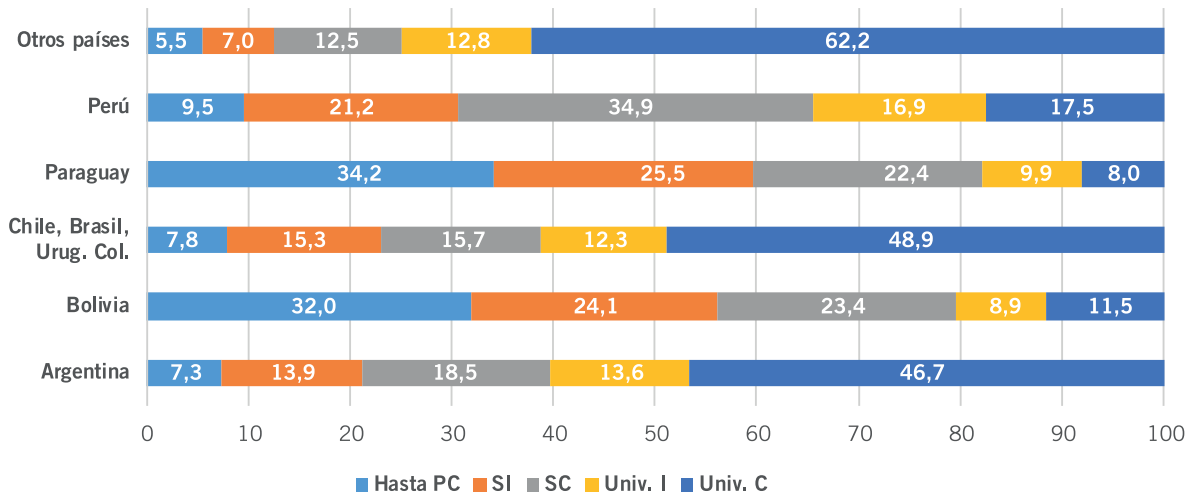
Mientras solo el 13%, 21% y 23% de las madres de estudiantes de Nivel Primario nacidos en Paraguay, Perú y en Bolivia completaron el Nivel educativo Superior o Universitario, entre argentinos el porcentaje es más del doble (53%). Por otro lado, para todos los otros orígenes, el clima educativo del hogar supera con creces al de los estudiantes nativos.

Gráfico 11 y 12. Estudiantes de niveles Primario y Secundario que participaron de los dispositivos FEPBA y TESBA 2018 clasificados por país de nacimiento y máximo nivel educativo de la madre. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



4. Vale destacar que los perfiles educativos de las madres de alumnos del Nivel Primario superan las que se observan en el caso de los estudiantes del Nivel Secundario, seguramente esto se debe a que son algo más jóvenes y por lo tanto cuentan con mayores alcances educativos.

Secundario



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Operativos FEPBA y TESBA 2018.

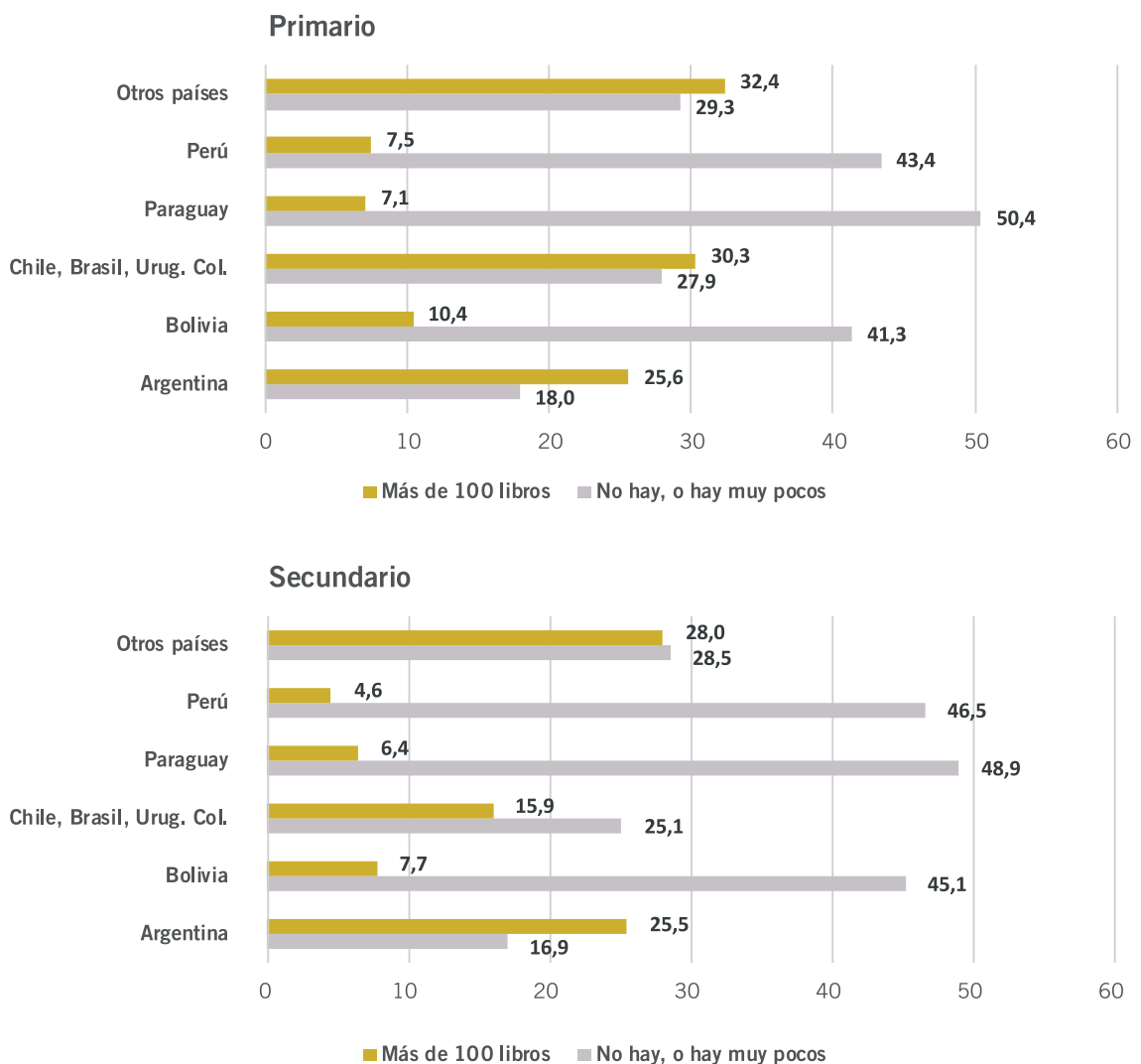
De manera concomitante, las brechas son muy significativas cuando se comparan los porcentajes de madres con primario completa o menos, particularmente en el caso de oriundos de Bolivia y Paraguay.

La situación en el caso de las y los estudiantes del Nivel Secundario replica a la recién mencionada. En síntesis, el examen del clima educativo del hogar de estudiantes de diversos orígenes pone de manifiesto una marcada heterogeneidad e interpela el empleo de una categoría genérica del alumno inmigrante. Como se verá a continuación algunos grupos exhiben un mayor grado de vulnerabilidad social mientras que otros se asemejan o aventajan al promedio de los nacidos en la Argentina.

El contar con libros en el hogar puede ser considerado como un indicador de capital cultural. Si bien la mera tenencia no indica necesariamente su uso el no contar con libros o solo con muy pocos sí denota un entorno poco propicio o estimulador de la lectura. Tanto TESBA como FEPBA incluyen una pregunta sobre la tenencia de libros, específicamente: *¿Cuántos libros hay aproximadamente en el lugar donde vivís?* Los gráficos 13 y 14 muestran los porcentajes de estudiantes que brindaron las dos respuestas extremas, ninguno o muy pocos o suficientes para llenar al menos 2 estantes (más de 100 libros).

Existe una esperable relación entre el clima educativo del hogar con la tenencia de libros. En efecto, nuevamente son los estudiantes tanto del Nivel Primario como del Secundario oriundos de Bolivia, Paraguay y Perú quienes declararon en mayor porcentaje que no tenía o que tenían muy pocos libros en el hogar de residencia. Si bien es dable esperar que quienes han arribado más recientemente a la Argentina cuenten con menos libros, los datos que dentro de los extranjeros hay una marcada heterogeneidad.

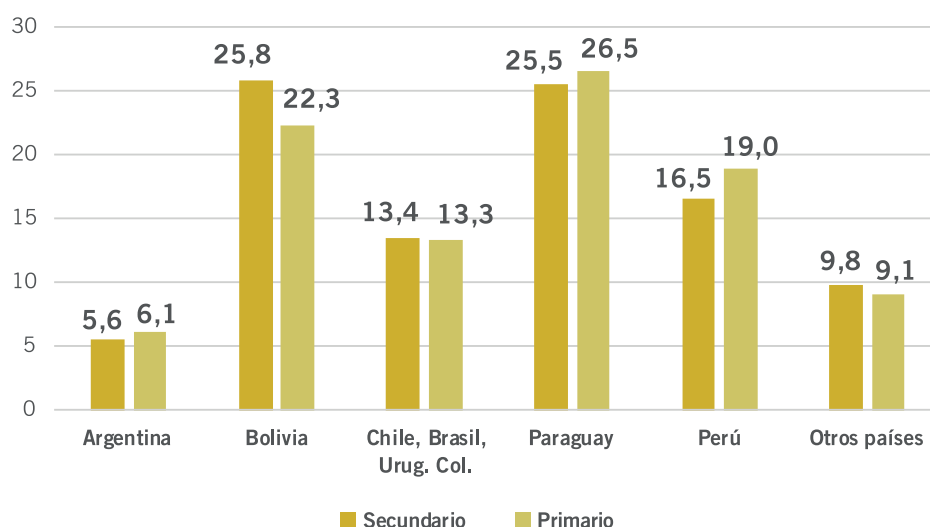
Gráficos 13 y 14. Porcentajes de estudiantes de niveles Primario y Secundario que declaran tener muy pocos o muchos libros en sus hogares por condición migratoria y origen. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Operativos FEPBA y TESBA 2018.

Por último, se consideró el acceso a internet en el hogar. Esta herramienta es clave para la obtener información, aunque también puede constituirse en un medio de expresión y comunicación. Sin duda se trata también de un indicador del nivel económico ya que tiene un costo relativamente elevado. Los estudiantes extranjeros, tanto de primaria como de secundaria tienen un menor acceso a este recurso que los estudiantes argentinos, aunque nuevamente los datos indican cierta heterogeneidad de acuerdo con su procedencia. El mayor porcentaje de estudiantes sin internet en el hogar se observa entre las y los estudiantes paraguayos, seguidos por los oriundos de Bolivia y en tercer lugar de Perú (Gráfico 15).

Gráfico 15. Porcentaje de estudiantes de niveles Primario y Secundario sin acceso a internet en sus hogares por país condición migratoria y origen. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Operativos FEPBA y TESBA 2018.

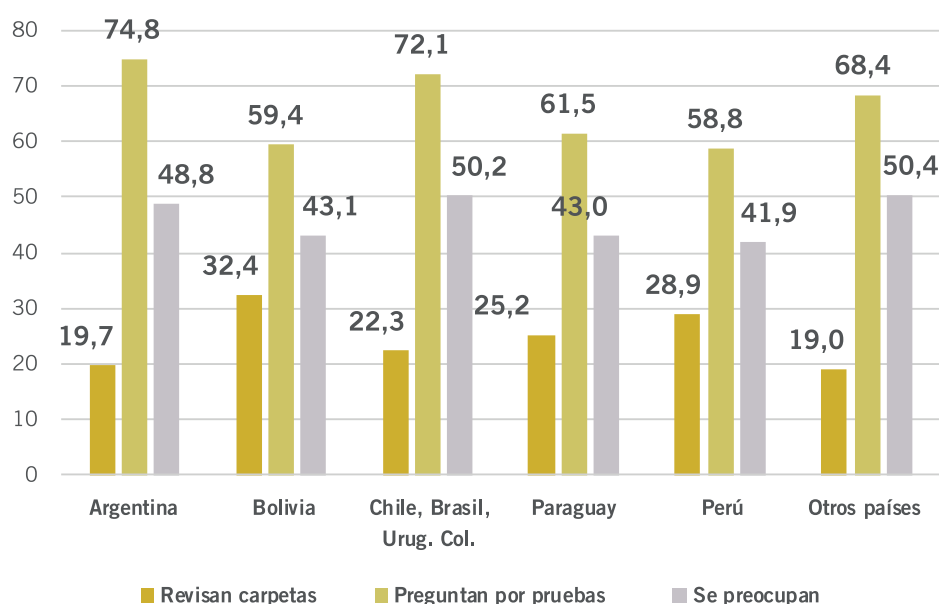
La supervisión e interés adulto en la labor escolar de los estudiantes

Los dispositivos FEPBA y TESBA incluyeron preguntas a los estudiantes sobre su percepción sobre el involucramiento de los progenitores o adultos del hogar en su proceso educativo. En el caso de FEPBA se solicita a los estudiantes que indiquen con qué frecuencia (alternativas cerradas de respuestas): a) *Alguien de mi familia o adulto responsable me preguntó en qué momento tengo prueba o cómo me fue en la prueba*, b)

Alguien de mi familia o adulto responsable revisó mi carpeta y c) Conversé con alguien de mi familia o adulto responsable sobre cómo me está yendo con las distintas materias o si tengo alguna dificultad en alguna materia en particular. En el caso de los estudiantes de Nivel Secundario que participaron del TESBA, no se realizó la pregunta B.

El Gráfico 16 muestra las respuestas de estudiantes de Nivel Primario. En general los adultos son más proclives a preguntar por exámenes o pruebas que a revisar carpetas. De hecho no hay una pauta clara de acuerdo al origen de los estudiantes ya que, por ejemplo, los oriundos de Bolivia indican una menor proclividad de sus padres a preguntar frecuentemente por sus exámenes, pero por otro lado, una mayor frecuencia en comparación a otros grupos a revisar carpetas.

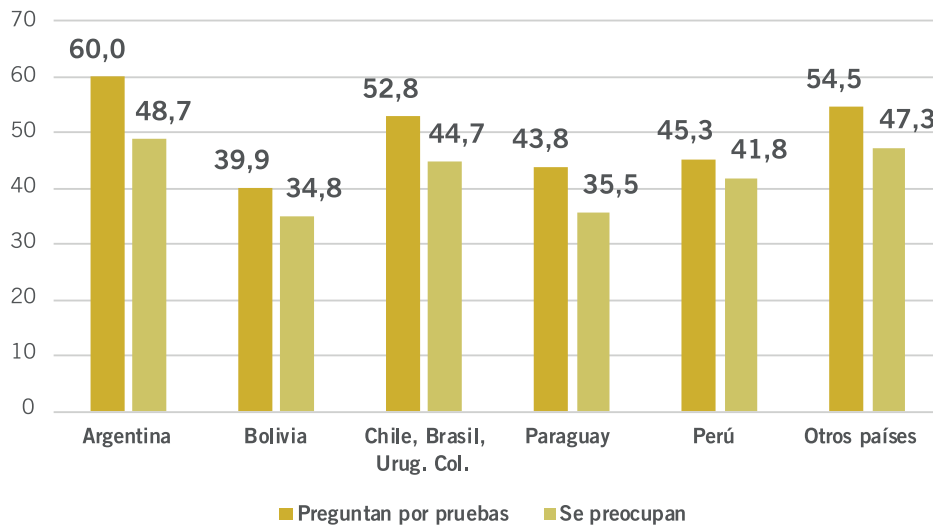
Gráfico 16. Porcentaje de estudiantes de Nivel Primario que señalan que en su hogar hay adultos supervisan con frecuencia su labor escolar por condición migratoria y origen. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Operativos FEPBA y TESBA 2018.

Algo similar ocurre en el caso de estudiantes de escuelas secundarias (Gráfico 17). Las diferencias en las respuestas de inmigrantes y nativos no son marcadas, solo se detecta una leve desventaja entre oriundos de Bolivia. Que los adultos pregunten por exámenes y pruebas es más frecuente a que manifiesten interés por cómo les va en las materias o si tienen dificultades con el estudio.

Gráfico 17. Porcentaje de estudiantes de Nivel Secundario que señalan que en su hogar hay adultos supervisan con frecuencia su labor escolar por condición migratoria y origen. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Operativos FEPBA y TESBA 2018.

Vale alertar que la relación entre declarar que los adultos del hogar con frecuencia se preocupen por cómo les va en la escuela y el rendimiento es compleja y parece distar de una asociación directa y lineal. Sin duda este vínculo amerita una investigación más profunda que excede los límites del presente informe.⁵

4. EL PROCESO MIGRATORIO Y LA DISRUPCIÓN EDUCATIVA

Como ya se señalara en la introducción, el proceso migratorio implica para la mayoría de los individuos una significativa disrupción de la cotidianeidad y un cambio brusco del entorno social de referencia. Entre los muchos aspectos que se ven trastocados con el traslado de la residencia de un país a otro, el cambio de escuela es para niños, niñas y adolescentes uno de los más significativos. Esta

5. Por ejemplo, al relacionar en qué medida la preocupación de adultos se vincula a un determinado grupo de desempeño los resultados no son conclusivos.

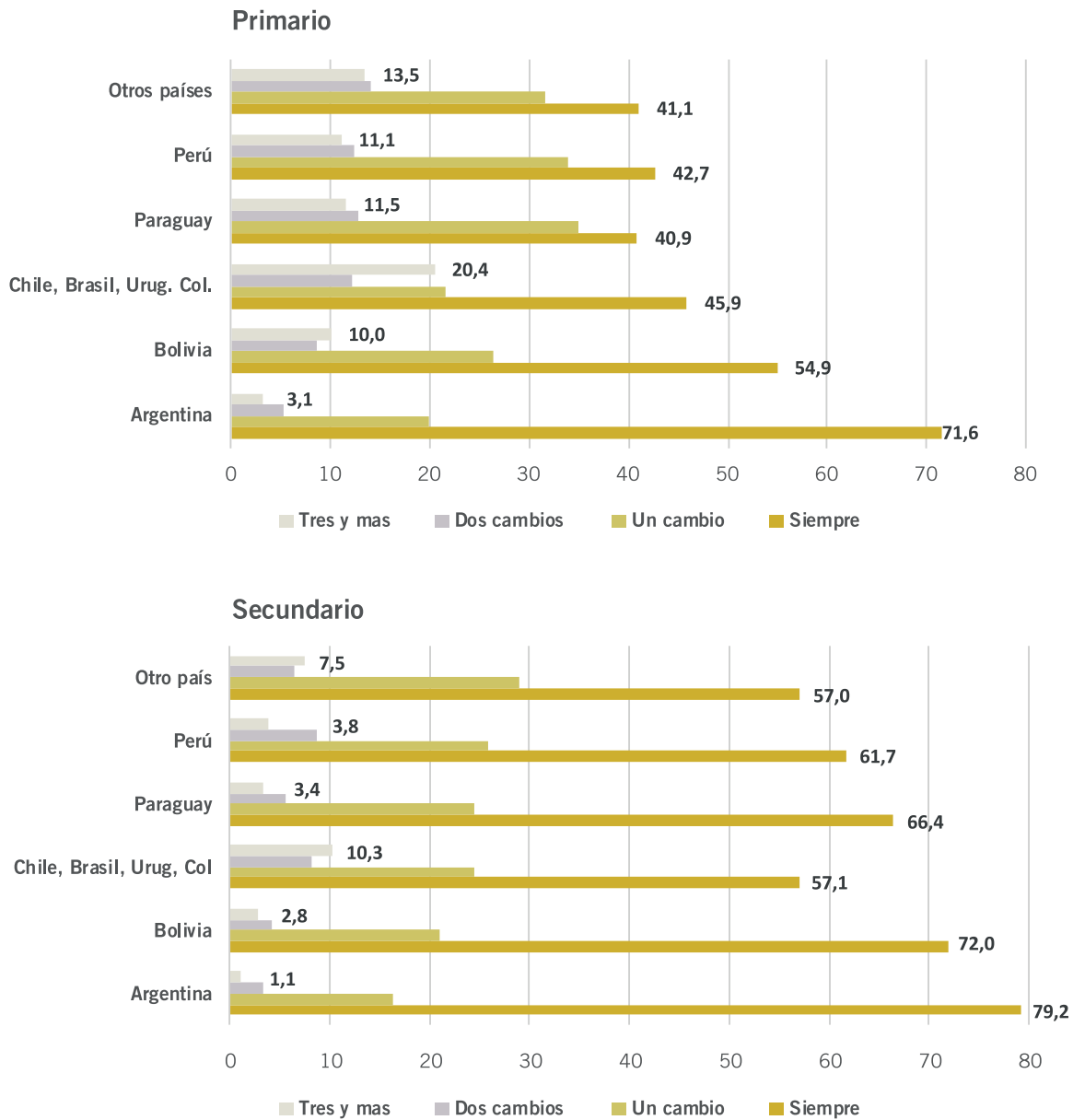
disrupción implica la necesidad de adaptarse a nuevos entornos desconocidos, con nuevas pautas, actores y reglas de comportamiento. El adaptarse a un nuevo entorno, a formas de hacer y vincularse, a nuevos compañeros y docentes puede resultar un evento traumático, en articular si el contexto de recepción no es amigable y más aún si es hostil.

Si bien los datos provenientes de FEPBA y TESBA no indagan sobre el año de arribo a la Argentina y por lo tanto no habilitan a examinar con detalle este proceso de integración, sí indagan sobre un aspecto clave vinculado a la disrupción que implica el cambio de residencia: el número de establecimientos a los que asistió el/la estudiante respondiente. Es de esperar que los niños, niñas y adolescentes inmigrantes hayan debido cambiar de escuelas con una mayor frecuencia que los estudiantes argentinos.

Los datos muestran que efectivamente el porcentaje de estudiantes que nunca ha cambiado de escuela es superior entre los nacidos en Argentina (71,6% de estudiantes en el primario y 79,2% en el secundario) en comparación con todos los grupos de inmigrantes (Gráfico 18 y 19). También muestran que el cambio de escuela es más frecuente en el Nivel Primario que en el Nivel Secundario.

El cambio de establecimiento no sólo puede ser el resultado de un cambio de residencia (o de una mayor movilidad residencial en general) sino también la consecuencia de haber repetido algún grado o año. Efectivamente, los datos de los dispositivos también muestran que los estudiantes extranjeros, salvo algunas excepciones, también exhiben mayores chances de haber repetido (gráficos 20 y 21).

Gráfico 18 y 19. Estudiantes de niveles Primario y Secundario según el número de veces que cambiaron de escuela, condición migratoria y origen. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



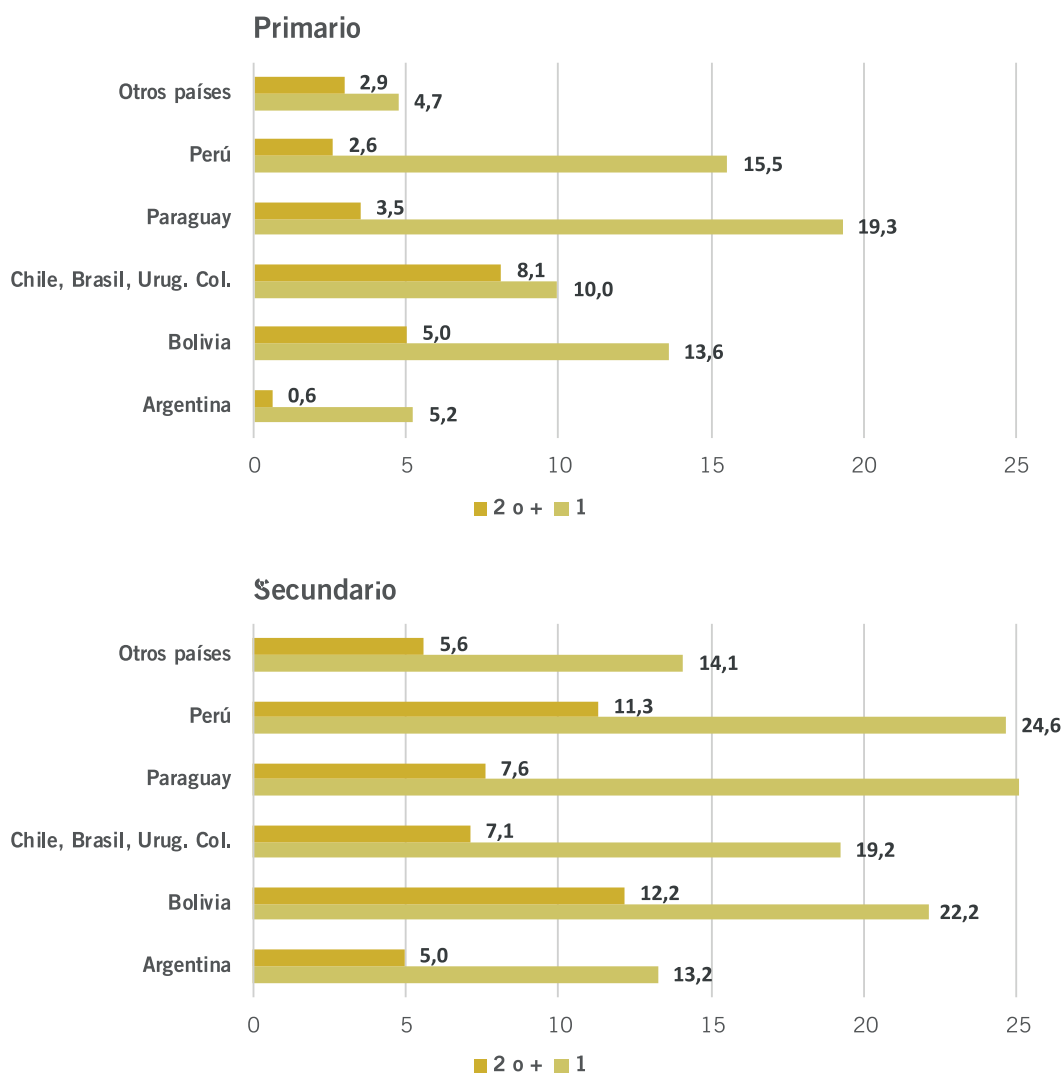
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Operativos FEPBA y TESBA 2018.

En el Nivel Primario, el porcentaje de estudiantes que repiten es inferior que en el Nivel Secundario. A su vez, los estudiantes inmigrantes son mucho más proclives a haber repetido. Sin embargo, se observa una heterogénea situación

en función de la procedencia. Los oriundos de Paraguay son los que exhiben el porcentaje más altos de estudiantes que han repetido al menos una vez (22.8%).

En el Nivel Secundario los niveles de repetición son significativamente elevados. Entre estudiantes nacidos en la Argentina alcanza al 18.2%, pero entre bolivianos, paraguayos y peruanos alcanza a alrededor de un tercio. Solo los extranjeros de otros países se asemejan a los argentinos.

Gráfico 20 y 21. Porcentaje de estudiantes de niveles Primario y Secundario que repitieron su nivel solo una vez o dos veces por condición migratoria y origen. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Operativos FEPBA y TESBA 2018.

En suma, la mayoría de los estudiantes extranjeros tanto en el primario como en el secundario han debido cambiar de escuela con mayor frecuencia que los argentinos. Por otro lado, también exhiben mayores niveles de repetición. Esta situación amerita ser profundizada de modo de develar con mayor precisión los motivos de esta asociación, es decir si son los cambios de escuela motivados por cambios de residencia los que impactan en el rendimiento o que dichos cambios ocurren una vez que se repite. En cualquier caso, estos elevados niveles de repitencia merecen ser examinados críticamente de modo de dotar a las instituciones con instrumentos adecuados para mitigarlos.

5. MIGRACIÓN Y LOGROS DE APRENDIZAJE EN MATEMÁTICA

Los efectos de la migración en las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes han concitado gran atención a nivel internacional, particularmente en los países receptores del norte. De hecho, mediante los resultados de pruebas de aprendizaje realizadas en varios países pudo constatarse un menor rendimiento por parte de estudiantes extranjeros, diferencia que se mitigaba en el caso de los hijos de extranjeros (OCDE, 2015). Para la Argentina, Cerrutti y Binstock (2019) efectuaron un análisis de los resultados de aprendizaje de estudiantes extranjeros en el dispositivo APRENDER y detectaron en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires brechas en favor de los estudiantes nacidos en Argentina, particularmente en comparación con inmigrantes de países limítrofes y del Perú.

Los resultados de los dispositivos FEPBA y TESBA 2018 arrojan resultados similares. Al comparar los resultados en matemática a partir de grupos de desempeño se observa claramente que son los estudiantes argentinos los que exhiben el menor porcentaje en puntajes inferiores al Grupo 1 y mayores porcentajes en el grupo de desempeño más alto, Grupo 3 (Cuadro 1). Las diferencias son particularmente notables en comparación con estudiantes oriundos del Paraguay, Bolivia y Perú.

Es de destacar que el desempeño de estudiantes extranjeros que quedan agrupados en la categoría *otros países* prácticamente no se distinguen del de estudiantes argentinos. En cambio, los oriundos de Chile, Uruguay, Brasil y Colombia quedan en una posición intermedia.

La situación es prácticamente la misma en el Nivel Primario que en el secundario en ambos casos son los estudiantes provenientes del Paraguay los que se encuentran en mayor desventaja.

Cuadro 1. Estudiantes de niveles Primario y Secundario clasificados por grupo de desempeño en Matemática, condición migratoria y origen. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.

PRIMARIO

| | < nivel 1 | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | |
|---------------------------|-----------|---------|---------|---------|-----|
| Argentina | 25,6 | 34,7 | 24,1 | 15,7 | 100 |
| Bolivia | 44,1 | 39,5 | 12,7 | 3,7 | 100 |
| Paraguay | 53,2 | 33,2 | 11,9 | 1,7 | 100 |
| Perú | 40,8 | 36,9 | 16,7 | 5,6 | 100 |
| Chile, Brasil, Urug. Col. | 31,8 | 35,8 | 22,3 | 10,1 | 100 |
| Otros países | 26,4 | 31,5 | 24,6 | 17,5 | 100 |

SECUNDARIO

| | < nivel 1 | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | |
|---------------------------|-----------|---------|---------|---------|-----|
| Argentina | 17,2 | 36,0 | 29,7 | 17,2 | 100 |
| Bolivia | 34,3 | 42,3 | 19,7 | 3,7 | 100 |
| Paraguay | 42,2 | 40,3 | 14,6 | 3,0 | 100 |
| Perú | 31,9 | 38,4 | 23,3 | 6,5 | 100 |
| Chile, Brasil, Urug. Col. | 27,4 | 38,2 | 22,6 | 11,8 | 100 |
| Otros países | 20,7 | 36,2 | 25,7 | 17,4 | 100 |

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Operativos FEPBA y TESBA 2018.

6. LA MIGRACIÓN COMO EFECTO: RESULTADOS DE UN MODELO MULTIVARIADO

Una dificultad para determinar el vínculo entre los efectos de la migración en los aprendizajes es que a nivel agregado las diferencias mencionadas pueden ser espurias, es decir que en rigor pueden deberse a razones no directamente vinculadas a la migración. Más específicamente, dado que los grupos de estudiantes con menores puntajes en matemática provienen de hogares con una mayor incidencia de niveles socioeconómicos bajos, es probable que parte de las diferencias se deban a la influencia de esos rasgos socioeconómicos, incluyendo el clima educativo de sus hogares, y no necesariamente a que enfrenten mayores dificultades por su condición

de extranjeros.⁶ Asimismo, si estos alumnos se concentran en circuitos educativos diferenciados con mayores dificultades, es decir en aquellos en los que la escuela no logra mitigar el efecto de las desventajas socioeconómicas de sus estudiantes, entonces no sería la condición migratoria per se la que genera aprendizajes deficitarios.

Para determinar de un modo más sistemático si efectivamente existe una relación entre la condición migratoria (y el origen) de los estudiantes con el rendimiento en matemática se estimaron modelos multivariado de regresión lineal múltiple cuya variable dependiente es el logaritmo natural del puntaje individual obtenido. El propósito es determinar en qué medida las diferencias observadas en el rendimiento de acuerdo con el origen migratorio (Modelo 1, restringido) se modifican al incorporar controles relativos a otros rasgos que impactan en los aprendizajes (Modelos 2, 3 y 4, expandidos). De este modo, si las diferencias se deben solo a composiciones socioeconómicas o escolares diferentes, estas debieran mitigarse o desaparecer en los modelos.

6.1 Resultados de FEPBA

En el Nivel Primario, los resultados del modelo restringido (1) exhiben las diferencias promedio en los puntajes de estudiantes de diversos orígenes. Claramente indican que inmigrantes de origen paraguayo obtuvieron puntajes un 15% inferior al de argentinos, seguidos por los estudiantes bolivianos y peruanos. En el caso de los inmigrantes de otros orígenes las diferencias, si bien significativas son muy moderadas. Vale destacar que este modelo restringido solo da cuenta de un 2% de la varianza de la variable dependiente (Cuadro 2).

Al incorporar controles vinculadas al clima educativo del hogar y el nivel socioeconómico, como la educación de la madre, la tenencia de libros y de computadora en el hogar, el efecto de la variable origen migratorio se reduce al menos a la mitad, aunque las desventajas persisten moderadamente. Los resultados son los esperados, es decir una asociación positiva entre estos indicadores y los resultados de matemática. La incorporación de rasgos asociados a la escuela, fundamentalmente el nivel socioeconómico promedio del alumnado y el ámbito de gestión (público o privado) torna al efecto del origen migratorio en no significativo desde un punto de vista estadístico. En otras pa-

6. Cerrutti y Binstock (2019) muestran la fuerte asociación entre el nivel socioeconómico del hogar y el aprendizaje tanto en lengua como en matemática. Asimismo, encuentran que en las escuelas donde se concentran alumnos de nivel socioeconómico bajo el nivel de aprendizaje es inferior.

labras, las diferencias de rendimiento en el Nivel Primario entre nativos e inmigrantes enmascaran otras diferencias en la composición de los estudiantes. Vale destacar que el ajuste del modelo (R2) mejora significativamente con relación al modelo restringido.

Cuadro 2. Resultados de regresiones lineares múltiples (OLS) que predicen el logaritmo natural de los puntajes individuales recibidos en el dispositivo FEPBA 2018 (Nivel Primario).

| VARIABLES INDEPENDIENTES | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| País de nacimiento (Ref. Argentina) | | | | | |
| Bolivia | -0.120*** | -0.051*** | -0.015 | -0.011 | -0.006 |
| Paraguay | -0.153*** | -0.062*** | -0.019* | -0.014 | -0.008 |
| Perú | -0.099*** | -0.035*** | -0.002 | 0.002 | 0.007 |
| Resto (inc.missing) | -0.042*** | -0.017*** | -0.015** | -0.007 | -0.006 |
| Varones (Ref. Mujeres) | | -0.029*** | -0.028*** | -0.028*** | -0.030*** |
| Educación de la madre (Ref. < Secundaria) | | | | | |
| Secundaria | | 0.036*** | 0.020*** | 0.020*** | 0.016*** |
| Superior | | 0.106*** | 0.050*** | 0.051*** | 0.046*** |
| No responde | | 0.022*** | -0.002 | 0.001 | -0.001 |
| No tiene computadora en casa (Ref. tiene computadora) | | -0.050*** | -0.031*** | -0.029*** | -0.025*** |
| No responde si tiene computadora | | 0.020** | 0.032*** | 0.039*** | 0.039*** |
| Tiene algunos libros en casa (Ref. tiene menos que 1 estante) | | 0.048*** | 0.034*** | 0.031*** | 0.027*** |
| Tiene muchos libros en casa | | 0.121*** | 0.088*** | 0.085*** | 0.080*** |
| Indice situacion socioeconomica de los alumnos, por escuela | | | 0.523*** | 0.514*** | 0.495*** |
| Escuela de gestión Pública (Ref. gestión Privada) | | | 0.024*** | 0.026*** | 0.027*** |
| Inasistencias 5 a 12 (Ref. 4 o menos) | | | | 0.015*** | 0.014*** |
| 13 inasistencias o más (incluye no responde) | | | | -0.000 | 0.002 |
| Cambió de escuela una vez (Ref. no cambió) | | | | -0.012** | -0.008 |
| Cambió de escuela 2 veces o más (incl. No responde) | | | | -0.029*** | -0.018*** |
| Repitió algún grado (Ref. no repitió) | | | | | -0.109*** |
| No responde | | | | | -0.032*** |
| Constant | 6.232*** | 6.110*** | 5.764*** | 5.772*** | 5.799*** |
| Observations | 28,650 | 27,918 | 27,749 | 27,749 | 27,749 |
| R-squared | 0.018 | 0.159 | 0.204 | 0.207 | 0.221 |

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Operativo FEPBA 2018.

6.2. Resultados de TESBA

Al realizar un ejercicio similar basado en el dispositivo TESBA 2018 correspondiente al Nivel Secundario, se observan resultados muy similares a los recién mencionados. Son los estudiantes provenientes del Paraguay quienes exhiben el rendimiento más bajo en matemática, seguidos por oriundos de Bolivia, Perú y *otros países* (Cuadro 3).

Sin embargo, si bien las brechas entre estudiantes de distintos orígenes se reducen a medida que se introducen los controles, en los modelos expandidos los oriundos de Paraguay y de otros países continúan exhibiendo menores puntajes que el resto de los grupos. En otras palabras, el efecto del origen persiste (aunque muy matizado).

Vale destacar que los efectos la mayoría de los rasgos definidos como independientes siguen un patrón similar, aunque con algunas diferencias destacables en relación con el primario. En el secundario, los varones aventajan en sus puntajes en matemática a las mujeres, aun luego de introducir todos los controles. Otra diferencia es que en el secundario la ventaja de quienes asisten a escuelas de gestión pública se torna no significativa.

En cuanto a características de las escuelas, tanto la modalidad (Técnica o Común) como el nivel socioeconómico promedio del estudiantado muestran nuevamente estar fuertemente asociados al rendimiento en matemática en la dirección esperada.

Tanto en la primaria como en la secundaria los cambios de escuela aparecen asociados a los puntajes, sin embargo, al incluir la variable repitencia, el efecto de un solo cambio de escuela desaparece.

Los modelos expandidos, particularmente a partir de la introducción de rasgos vinculados a las escuelas, ajustan considerablemente mejor, explicando casi un cuarto de la varianza total de los puntajes en matemática

Cuadro 2. Resultados de regresiones lineares múltiples (OLS) que predicen el logaritmo natural de los puntajes individuales recibidos en el dispositivo TESBA 2018 (Nivel Secundario).

| VARIABLES INDEPENDIENTES | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| País de nacimiento (Ref. Argentina) | | | | | |
| Bolivia | -0.122*** | -0.044*** | -0.008 | -0.013* | -0.011 |
| Paraguay | -0.149*** | -0.065*** | -0.031*** | -0.033*** | -0.033*** |
| Perú | -0.093*** | -0.033*** | -0.011 | -0.012 | -0.011 |
| Resto (inc.missing) | -0.063*** | -0.028*** | -0.019*** | -0.016** | -0.018*** |
| Varones (Ref. Mujeres) | | 0.052*** | 0.045*** | 0.045*** | 0.049*** |
| Educación de la madre (Ref. < Secundaria) | | | | | |
| Secundaria | | 0.028*** | 0.007* | 0.008* | 0.004 |
| Superior | | 0.093*** | 0.036*** | 0.036*** | 0.029*** |
| No responde | | 0.014** | -0.009* | -0.009* | -0.013** |
| No tiene computadora en casa (Ref. tiene computadora) | | -0.057*** | -0.026*** | -0.023*** | -0.019*** |
| No responde si tiene computadora | | -0.005 | -0.005 | 0.002 | -0.002 |
| Tiene algunos libros en casa (Ref. tiene menos que 1 estante) | | 0.043*** | 0.028*** | 0.027*** | 0.026*** |
| Tiene muchos libros en casa | | 0.100*** | 0.066*** | 0.064*** | 0.062*** |
| Indice situacion socioeconomica de los alumnos, por escuela | | | 0.582*** | 0.555*** | 0.509*** |
| Escuela de gestión Pública (Ref. gestión Privada) | | | -0.008 | -0.004 | 0.001 |
| Escuela Técnica (Ref. Común) | | | 0.082*** | 0.075*** | 0.074*** |
| Inasistencias 5 a 12 (Ref. 4 o menos) | | | | -0.020*** | -0.017*** |
| 13 inasistencias o más (incluye no responde) | | | | -0.041*** | -0.033*** |
| Cambió de escuela una vez (Ref. no cambió) | | | | -0.021*** | -0.003 |
| Cambió de escuela 2 veces o más (incl. No responde) | | | | -0.003 | 0.009* |
| Repitió algún grado (Ref. no repitió) | | | | | -0.069*** |
| No responde | | | | | -0.026*** |
| Constant | 6.244*** | 6.101*** | 5.693*** | 5.735*** | 5.782*** |
| Observations | 28,114 | 27,012 | 26,491 | 26,491 | 26,491 |
| R-squared | 0.025 | 0.154 | 0.221 | 0.228 | 0.241 |

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Operativo TESBA 2018.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires alberga una nutrida población de inmigrantes, tanto antiguos como recientes. Muchos arriban con niños, niñas y adolescentes quienes se incorporan a las instituciones educativas públicas y privadas de la jurisdicción.

Los resultados de este estudio dan cuenta de una marcada heterogeneidad en las características de los y las estudiantes extranjeros, aunque con un claro predominio de quienes provienen de la región sudamericana. Los grupos más numerosos provienen de hogares con menores recursos económicos y con un menor capital cultural y probablemente por ello asisten a instituciones de gestión pública en mayor proporción que estudiantes nacidos en Argentina.

Entre los inmigrantes, el cambio de escuela es más frecuente, así como también lo son las repeticiones de grados o años (dependiendo del nivel). En gran medida, ambas situaciones pueden ser productos de los efectos disruptivos del proceso migratorio.

En cuanto a las pruebas de aprendizaje, pudo constatarse una importante variación de acuerdo al origen de los estudiantes, aunque en términos generales el desempeño es inferior al de sus pares nacidos en la Argentina. El examen sistemático de estas brechas mediante un análisis estadístico multivariado arrojó que en el Nivel Primario el efecto del origen migratorio se desvanece completamente cuando los y las estudiantes son igualados en todos los aquellos rasgos que también impactan en los niveles de aprendizaje. En cambio, la realización de un ejercicio similar dio resultados idénticos para la mayoría de los grupos de inmigrantes, aunque persiste una pequeña brecha en el caso de estudiantes paraguayos y de otros países.

Estos resultados interpelan a las instituciones educativas a realizar esfuerzos adicionales para que alumnos inmigrantes (y nativos) con desventajas iniciales tanto de carácter socioeconómico como de capital cultural logren niveles de aprendizajes satisfactorios, manteniendo una progresión educativa sin retrasos. Para ello se requiere, por un lado, favorecer climas de convivencia y respeto a la diferencia, y por el otro, dotar a los establecimientos con mayores concentraciones de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad de mayores recursos formativos y pedagógicos. En otras palabras, las instituciones educativas que atienden a poblaciones de origen inmigrante deben realizar esfuerzos específicos para detectar barreras o dificultades que enfrentan específicamente los estudiantes extranjeros de modo de desplegar iniciativas de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

Beech, J. y Prince, P. (2012). Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Tensiones políticas, pedagógicas y étnicas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 53-71.

Beheran, M. (2009). «Niños y niñas bolivianos en la Ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar», en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 22/23 (67), 375-395.

Beheran, M. (2012a). Tratamientos a la población inmigrante en escuelas de nivel medio de Buenos Aires. *Ánfora*, 19(32), 49-68. doi: 10.30854/anf.v19.n32.2012.69

Beheran, M. (2012b). Migraciones y educación en la Argentina. Transformaciones y continuidades. En: Novick, S. (Dir.). *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos*. Buenos Aires: Catálogos

Binstock, M. y Cerrutti, M. (2016). Adolescentes inmigrantes en escuelas medias de Buenos Aires: experiencias de discriminación y barreras para la integración. *Desarrollo Económico*, 217.

Cerrutti, M. (2018). Migrantes y migraciones: nuevas tendencias y dinámicas. En: Piovani, J. I. y Salvia, A. (Coords.), *La sociedad argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Cerrutti, M y Binstock, G. (2019) Migración, adolescencia y educación en Argentina: desentrañando las brechas de aprendizajes. *Revista Latinoamericana de Población*, Vol. 13 Núm. 24, pp. 36-62.

Cerrutti, M. y Binstock, G. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Buenos Aires: Unicef.

De Souza Silva, S. y Brito de Mello H. A. (2018). Estigma e preconceito na escola: relatos de imigrantes. *Polifonia*, 25(37.2), 171-310. Recuperado de: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6102>.

Domenech, E. (2005). Inmigración, Estado y educación en Argentina: ¿Hacia nuevas políticas de integración? Ponencia presentada en las *8.as Jornadas Argentinas de Estudios de Población*. Buenos Aires: AEPA.

Glick, J. y White, M. (2003). Academic trajectories of immigrant youths: Analysis within and across cohorts. *Demography*, 40(4), 759-783.

Kao, G. (2004). Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth. *International Migration Review*, 38(2), 427-449.

Kao, G. y Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19.

Levels, M. y Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Journal Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 1404-1425.

Levels, M., Dronkers, J. y Kraaykamp, G. (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review*, 73(5), 835-853.

Magalhães, G. M. y Schilling, F. (2012). Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. *Pro-Posições*, 23(1), 43-63. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643225>.

Marks, G. (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries. *Ethnic and Racial Studies*, 28(5), 925-946.

Nobile, M. (2006). *La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales*. Buenos Aires: Clacso.

Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 459-483.

Novaro, G., Borton, L., Diez, M. L. y Hetch, A. C. (2008). Sonidos del Silencio, Voces Silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 173-201.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2015). *Helping Immigrant Students to Succeed at School – and Beyond*. París: OCDE.

Portes, A. y MacLeod, D. (1996). Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context. *Sociology of Education*, 69(4), 255-275.

Portes, A. y Rumbaut, R. (2001). Legacies. *The Story of the Immigrant Second Generation*. California: University of California Press.

Portes, A. y Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 503, 74-96.

Zhou, M. (1997). Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. *International Migration Review*, 31(4), 975-1008.



ISBN 978-987-3753-66-4



9 789873 753664