

ACCESO E INCLUSIÓN DE **PERSONAS MIGRANTES** EN EL ÁMBITO EDUCATIVO



I. RESUMEN EJECUTIVO

Este documento de trabajo se elabora desde la Comisión de Estudios e Incidencia sobre “Acceso a Educación”, coordinada por el Servicio Jesuita a Migrantes (SJM), en colaboración con el Hogar de Cristo y el Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives¹. El objetivo del documento es presentar puntos críticos en cuanto al acceso a la educación formal de niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes y sus familias, para luego exponer propuestas concretas que los aborden. La metodología contuvo un diálogo entre estudios nacionales e internacionales, con análisis estadístico desde la base de datos del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) de los años 2014 a 2019, como también de la CASEN 2017, y utilizando estimaciones de población migrante del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (DEM), para 2018.

El estudio muestra que dentro del sistema escolar chileno la matrícula migrante² ha aumentado en un 616% entre 2014 y 2019, y se ha casi triplicado desde 2016. Pero la distribución, en cuanto a dependencia administrativa se mantiene más menos similar: más de la mitad estudia en establecimientos educacionales³ públicos y alrededor de $\frac{1}{3}$ en particulares subvencionados. Forman así parte de comunidades educativas de las cuales el estudiantado local ha comenzado a “migrar” en búsqueda de mejores oportunidades, presentando este último una distribución inversa a la de la matrícula migrante: más de la mitad en establecimientos particulares subvencionados y 35% en públicos. La presencia de estudiantes migrantes en establecimientos públicos ha ayudado a atenuar el descenso de matrícula en este tipo de establecimientos entre 2014 y 2019, aportando incluso a un leve aumento después de 2016.

En cuanto a la distribución geográfica, para 2019, y ligado a datos de residencia, el 78% de estudiantes migrantes se concentra en cuatro regiones (donde estudia sólo el 44% del estudiantado nacional): Región Metropolitana, Antofagasta, Tarapacá y Arica y Parinacota. Esto muestra una mayor concentración que la de estudiantes nacionales en dichas regiones, que se caracterizan por contener sectores urbanos con oportunidades laborales, y/o cercanos a zonas fronterizas.

Aun cuando se observa una concentración de estudiantes migrantes en ciertas escuelas, que serían pocas (y la mayoría tendría bajo o nulo porcentaje de estudiantes migrantes), se comienza a observar una incipiente dispersión durante los últimos años. En 2017 el 87% de las escuelas a nivel nacional tenían menos de un 3% de matrícula migrante y poco más del 50% no tenía ningún estudiante en su matrícula. Estas cifras para 2019 fueron 79% para el primer caso y 30% para el segundo. Es decir, se redujo tanto la proporción de escuelas con menos de un 3% de matrícula migrante como la que no tenía ningún estudiante migrante dentro de sus filas, lo que muestra que estudiantes extranjeros se ubicaron en un mayor número de escuelas. Por otra parte, siguen siendo pocas las escuelas que poseen más de un 30%, pasando de ser 80 en 2017 (1% del total de escuelas) a 204 en 2018 (2%), y mantienen una concentración geográfica y administrativa (en dependencias públicas), aunque también se observa una leve desconcentración en relación a años anteriores.

Entonces, hay casos de pocas escuelas, mayoritariamente públicas y ubicadas en ciertas regiones y comunas, que poseen una matrícula principalmente migrante, mientras que la mayoría posee poca o nula. Se debe poner atención en evitar que algunos establecimientos sean categorizados de “solo para migrantes”, y con ello futuras formas de exclusión en un país donde la educación pública tiene desventajas en relación a las otras dependencias en términos de calidad de enseñanza.

¹ Con autoría de Pablo Roessler, Eduardo Salas, Juan Pablo Ramaciotti, Milena Collazos (SJM), Felipe Expósito, Mónica Contreras (Hogar de Cristo), Constanza Lobos y Nicolás Rojas Pedemonte (Centro de Estudios Fernando Vives SJ). Además el informe contó con la revisión de José Tomás Vicuña (Director Nacional del SJM), Trinidad del Río (Directora del Área de Educación e Interculturalidad del SJM) y Jaime Portales (jefe de estudios de Fundación Súmate). Diseño a cargo de: Patrick Marris. El documento se cita: Servicio Jesuita a Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives SJ (2019) Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (Informe N°2). Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>.

² En el documento se entenderá, indistintamente como extranjero o migrante a todo quien, según la base de datos del SIGE, tiene una nacionalidad diferente a la chilena (la que a su vez se basa en datos del Registro Civil). Con ello se trabaja durante la primera sección de resultados. Ahora bien, al momento de trabajar con la Casen 2017 (en la segunda sección de resultados), serían todos quienes no nacieron en territorio chileno. Todo ello a pesar de la distinción y jerarquización que realiza el sentido común entre “extranjero” y “migrante” (Castles, 2010; Tijoux, 2013). Junto con ello recalcamos nuestro compromiso con el enfoque de género, y por temas de no sobrecargar la lectura se utilizará el genérico masculino durante el documento.

³ En este documento se entiende indistintamente a los centros educativos escolares como establecimientos educacionales, escuelas y colegios, más allá de su dependencia administrativa, y si contienen educación pre-básica, básica y/o media.

Por último, respecto a la asistencia de personas migrantes a la educación chilena, existe menor proporción de población migrante, en relación a la nacida en Chile, que asiste tanto a educación pre-escolar (63% en relación al 79% en nacionales), como también superior (11% en relación a 39%); y una menor tasa de asistencia neta a educación básica (76% en relación a 92%) y media (59% en relación a 74%).

Las razones para no asistir que se repiten con fuerza en educación pre-básica y escolar apuntan a “haber llegado recién a Chile”. Se da así un de tiempo de desescolarización en NNA migrantes que llegan al país junto con sus tutores, que puede traer rezago y desventajas escolares. La no asistencia a educación superior es mayor y se explica fundamentalmente por razones laborales (67% de personas migrantes entre 18 y 24 años estaría trabajando) o también por la baja proporción que accede a beneficios de gratuidad, becas o créditos que cubran todo el arancel. Esto refleja, por un lado, los costos económicos de seguir cursos superiores en Chile, como también las motivaciones de migración que serían mayormente laborales.

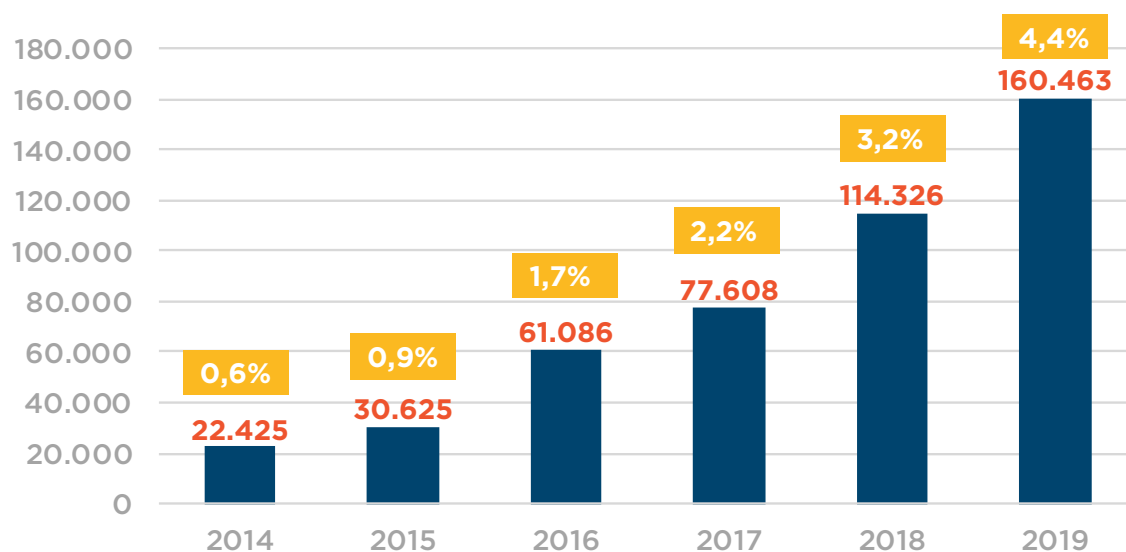
A pesar de los avances en política educativa se debe poner atención a los puntos críticos acá trabajados: mermas existentes en el acceso a educación formal, como también potenciales fenómenos de segregación que podrían darse en un futuro por criterio de nacionalidad. En ese sentido el documento señala propuestas que van en ambos sentidos. En cuanto a posibles efectos de exclusión y formación de guetos en escuelas, se propone: 1) Generar una **certificación e incentivos** a escuelas para tornarse en **espacios interculturales**; 2) Promover **prácticas pedagógicas inclusivas**; y 3) La promoción de **procesos de acogida** en las escuelas. En cuanto a las dificultades de acceso a educación formal, se propone: 4) Un proyecto para preparar la llegada a la escuela en el período en que aún no obtienen matrícula; 5) Procurar desde el nivel central que las escuelas reciban efectivamente **orientaciones para ejecutar el marco normativo sobre inclusión de estudiantes migrantes**; y 6) Establecer una respuesta institucional para la **enseñanza del idioma** local a estudiantes no hispanohablantes.

II. RESULTADOS

1. ESTUDIANTES MIGRANTES EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

Según datos del SIGE del Ministerio de Educación, los y las estudiantes migrantes han pasado de constituir un **0,6%** de la matrícula total en **2014**, a ser un **4,4%** en **2019** (Ver **Gráfico 1**), aumentado en un **615,6%** en dicho período. Entre los años en que más se incrementó fue entre 2015 y 2016, donde prácticamente se duplicó.

Gráfico 1: Cantidad de migrantes matriculados en el sistema escolar chileno y porcentaje de estudiantes migrantes respecto del total de estudiantes en Chile 2014-2019.



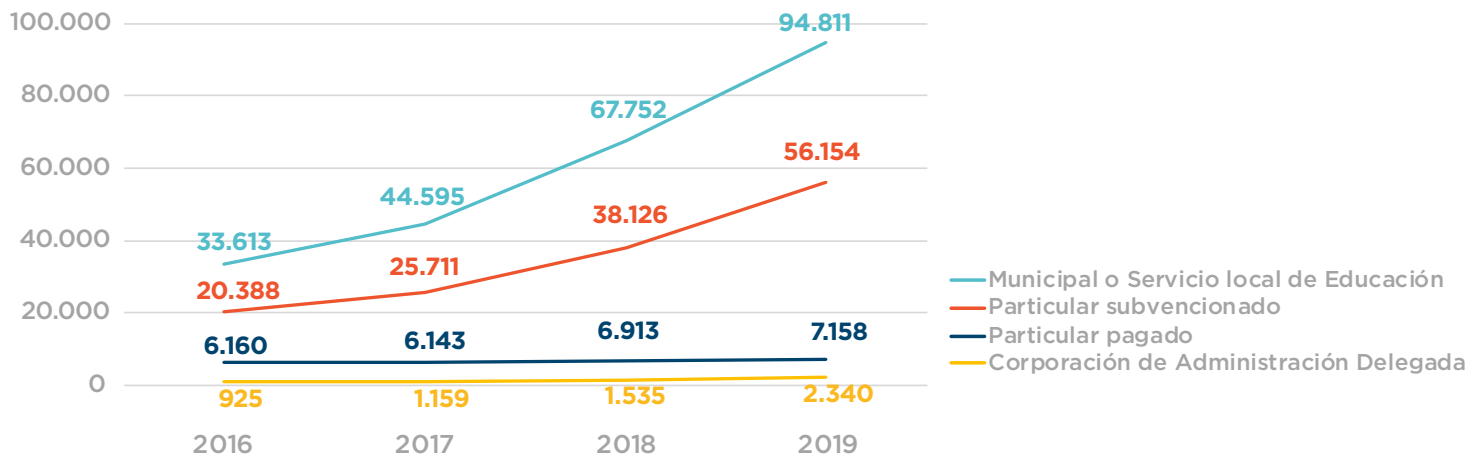
Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del SIGE (2014 a 2019), Ministerio de Educación.

1.1. Distribución de estudiantes migrantes según dependencia administrativa de sus establecimientos educacionales

Solo entre **2016** y **2019** la matrícula total ha aumentado en un **162,7%**. Ahora bien, si se realiza una primera mirada de la matrícula de estudiantes migrantes según el tipo de dependencia administrativa de las escuelas, en **establecimientos públicos** (municipales y de servicios locales de educación), la matrícula ha aumentado un **182,1%** en esos tres años. Por otro lado, en el caso de los **particulares subvencionados** se da un aumento de un **175,4%**, y en los **particulares pagados**, de solo un **16%**.

En el **Gráfico 2** se pueden reflejar dichas variaciones, donde las líneas son más inclinadas en los establecimientos públicos y particulares subvencionados, siendo siempre mayor en las primeras (donde en 2019 casi llegan a los 100.000 estudiantes extranjeros).

Gráfico 2: Evolución de matrícula extranjera en el sistema escolar chilena, según tipo de dependencia administrativa entre 2016 y 2019.

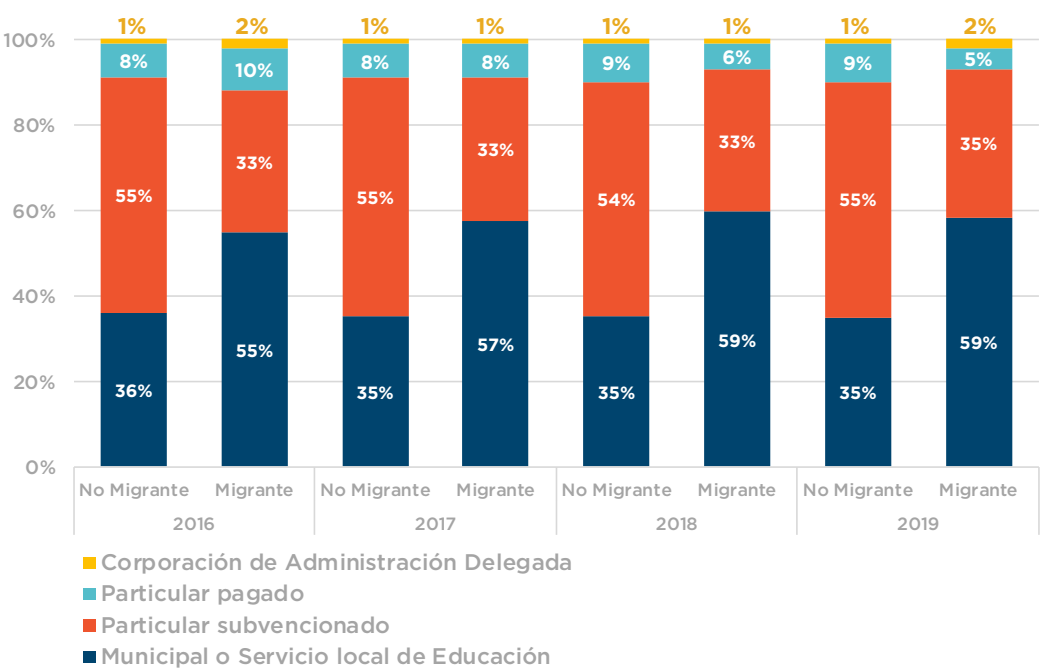


Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del SIGE (2016 a 2019), Ministerio de Educación

En línea con lo anterior, la distribución de la matrícula extranjera según el tipo de dependencia se mantiene estable. Si vemos el **Gráfico 3**, entre 2016 y 2019, la proporción de estudiantes migrantes matriculados en establecimientos públicos fluctuó entre un 55% y 59%.

Incluso en 2014 (que no sale en el gráfico), la proporción era de un 60%, lo que deja ver una tendencia similar a lo largo de los últimos años. En esa línea, más de la mitad del estudiantado migrante se encuentra en educación pública, y alrededor de $\frac{1}{3}$ en particular subvencionada. Esto sería inverso en estudiantes no migrantes donde el 55% estudia en establecimientos particulares subvencionados, y 35% en educación pública. Así, comienza a observarse una distribución de los y las estudiantes migrantes más concentrada en establecimientos públicos.

Gráfico 3: Distribución del estudiantado no migrante y migrante según dependencia administrativa de su establecimiento entre 2016 y 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del SIGE (2016 a 2019), Ministerio de Educación

Esto es relevante considerando que **desde 2002 la cantidad de estudiantes en establecimientos municipales venía disminuyendo**. Según el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (Mineduc) (2018), la llegada de estudiantes migrantes pudo ayudar a frenar, en parte, dicho descenso de casi dos décadas (Castillo, Santa-Cruz, y Vega, 2018), reduciendo la amenaza de algunas escuelas que, por baja matrícula, podían cerrar (Tijoux, 2013, p.294). Y observando datos del SIGE en la **Tabla 1**, efectivamente se ve que han atenuado la baja en la matrícula de establecimientos de dependencia pública: la matrícula chilena (no migrante) en dichas escuelas ha ido disminuyendo paulatinamente, y entre 2014 a 2019 bajó en un 6,9%.

Tabla 1: Variación de matrícula en establecimientos públicos entre 2014 y 2019, a nivel de estudiantes no migrantes, migrantes y total

	Matrícula no migrante	Matrícula migrante	Matrícula total*
2014	1.290.854	13.458	1.304.312
2016	1.239.884	33.613	1.273.497
2018	1.216.911	67.752	1.284.663
2019	1.201.274	94.811	1.296.085
Variación 2014 a 2019	-6,9%	604,5%	-0,6%
Variación 2016 a 2019	-3,1%	182,1%	1,8%
Variación 2018 a 2019	-1,3%	39,9%	0,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del SIGE (2014 a 2019), Ministerio de Educación. *Matrícula total: matrícula no migrante + matrícula migrante.

Pero si contamos a estudiantes migrantes (que aumentaron en más de un 600%), la matrícula total (no migrantes + migrantes) en esos años sólo disminuyó en un 0,6%. Es más, si la matrícula chilena ha disminuido en 3,1% entre 2016 a 2019, contando la matrícula extranjera ha aumentado casi en un 2%. Lo mismo ocurre con la variación entre 2018 y 2019. Esto quiere decir que **la presencia de estudiantes migrantes ha ayudado a atenuar el descenso de matrícula pública**, aportando incluso a un repunte.

Para complementar la información anterior, si bien el 4,4% de la matrícula total en 2019 es migrante, se intensifica en los de dependencia pública, donde el 7,3% son extranjeros (**Tabla 2**).

Tabla 2: Proporción de estudiantes migrantes según dependencia administrativa entre 2016 y 2019

	2016	2017	2018	2019
Municipal o Servicio local de Educación	2,6%	3,5%	5,3%	7,3%
Particular subvencionado	1,0%	1,3%	2,0%	2,9%
Particular pagado	2,1%	2,1%	2,1%	2,2%
Corporación de Administración Delegada	2,0%	2,5%	3,4%	5,3%
Total	1,7%	2,2%	3,2%	4,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del SIGE (2016 a 2019), Ministerio de Educación

De este modo estudiantes migrantes y sus familias estarían obteniendo matrículas de establecimientos públicos que sus pares de edad chilenos han dejado al “migrar” hacia la educación particular subvencionada o particular pagada para buscar mejores oportunidades educativas. Siguiendo a Eyzaguirre, Aguirre y Blanco (2019) ello se asocia a que postulan más que locales a educación pública, y sería constante en las diferentes regiones⁴. Es clave poner atención a las escuelas públicas, espacio donde se está formando independiente de su origen, el futuro de toda una sociedad.

1.2 Distribución de estudiantes migrantes por región

Si vemos la **Tabla 3**, podemos conocer la distribución geográfica de la matrícula migrante y la matrícula total. Así observamos que **en cuatro regiones (Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y Metropolitana) estudia casi el 80% de los y las estudiantes migrantes en 2019** -mientras que en estas regiones solamente lo hace el 44% de la matrícula no migrante-, mostrándose una “concentración” de estudiantes extranjeros en dichas regiones.

4 Intensificándose en regiones con más proporción de población migrante, como Tarapacá y Antofagasta.

Tabla 3: Cantidad y proporción de migrantes según región donde se localiza su establecimiento educacional en 2019

	Matrícula Migrante	Matrícula total *	Porcentaje de matrícula migrante respecto al total de matrícula regional	Porcentaje de matrícula migrante en la región respecto al total del país
Arica y Parinacota	4.404	53.188	8,3%	2,7%
Tarapacá	9.638	81.064	11,9%	6,0%
Antofagasta	15.742	133.490	11,8%	9,8%
Atacama	2.265	66.473	3,4%	1,4%
Coquimbo	4.004	171.210	2,3%	2,5%
Valparaíso	8.879	363.352	2,4%	5,5%
O'Higgins	4.712	194.288	2,4%	2,9%
Maule	4.132	218.534	1,9%	2,6%
Bíobío	3.842	320.579	1,2%	2,4%
Ñuble	997	96.654	1,0%	1,0%
La Araucanía	1.638	203.816	0,8%	1,0%
Los Ríos	643	80.004	0,8%	0,4%
Los Lagos	2.402	182.455	1,3%	1,5%
Aysén	359	23.796	1,5%	0,2%
Magallanes	979	32.059	3,1%	0,6%
Metropolitana	95.827	1.390.095	6,9%	59,7%
TOTAL	160.463	3.611.057	4,4%	100,0%

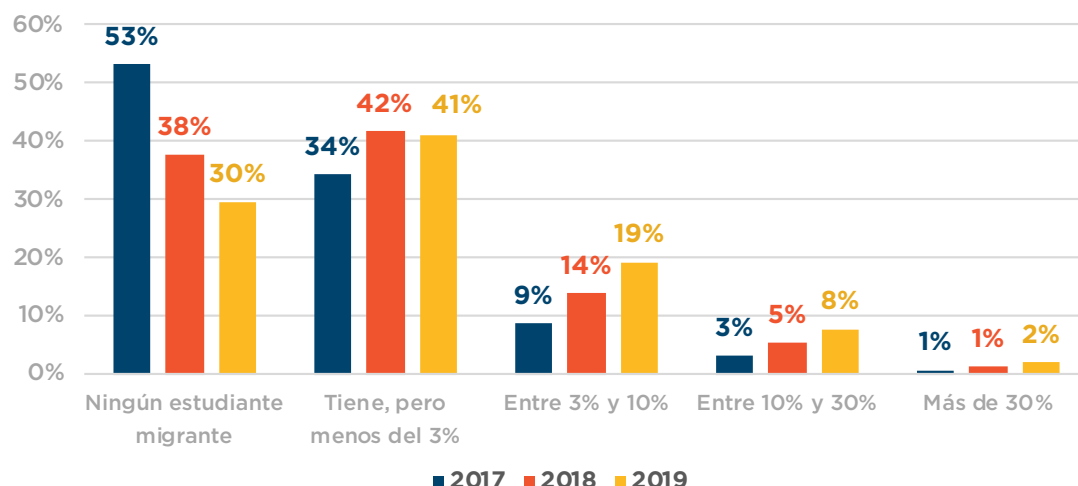
Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del SIGE, Ministerio de Educación (2019). *Matrícula total: matrícula no migrante + matrícula migrante.

Se presenta eso sí, una incipiente dispersión en relación a 2017 y 2018, pues en esos años dichas regiones concentraban el 83% y 86% respectivamente⁵. Esto se relaciona con las cifras de residencia, pues según estimación poblacional del INE y DEM, para 2018 en dichas regiones reside el 77% de la población extranjera, corroborando que personas migrantes no se distribuyen geográficamente de manera similar a locales (Razmilic, 2019).

Solo en la Región Metropolitana (RM) estudia casi el 60% de los escolares extranjeros, aunque no sería la región con mayor proporción de estudiantes migrantes en relación al total regional. Si nos adentramos al porcentaje de matrícula migrante dentro de cada región (**Tabla 3**), las que tienen mayor porcentaje serían Tarapacá (11,9%) y Antofagasta (11,8%), seguidas por Arica y Parinacota (8,3%) y luego la Metropolitana (6,9%), mientras que el resto no superan el 3,5%. Así tanto los datos de residencia y matrícula presentan mayor ubicación en zonas consideradas como fronterizas, o con mayores oportunidades laborales (Mundaca, Fernández y Vicuña, 2018).

⁵ Sin variación del porcentaje de estudiantes locales, que se mantiene en 44%.

Gráfico 4: Proporción de establecimientos según porcentaje de matrícula migrante entre 2017 y 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del SIGE, Ministerio de Educación. Se consideran solamente establecimientos educativos con 20 o más estudiantes, los cuales son 10.045 en 2017, 9.952 en 2018 y 9.839 en 2019.

1.3 Matrícula migrante por escuela

Si vemos el **Gráfico 4**, podemos observar que son mayoría las escuelas con bajo porcentaje de matrícula migrante, aunque han ido disminuyendo en los últimos años.

Si en 2017 un 87% de las escuelas a nivel nacional tenían menos de un 3% de matrícula migrante⁶ y más de la mitad no tenía ninguno (53%), en 2019, serían 71% las que tienen menos de 3% y 3 de cada 10 no tendrían ninguno. A su vez las que tienen más de un 10% en 2017 eran un 4%, y en 2019 aumentaron, donde 1 de cada 10, tendría dicho porcentaje. Otro indicador que muestra una **paulatina dispersión** de estudiantes migrantes se relaciona con que en 2017 el 50% de los estudiantes migrantes se concentraba en el 3,1% de los establecimientos educativos (311 escuelas), mientras que en 2019 esto se ha atenuado, y el 50% estudia en el 4,4% (441 escuelas). Por su parte, el 50% de estudiantes locales se concentraron en el 16,7% en 2017, y 16,6% en 2019.

Por otro lado, podemos observar unas pocas escuelas que tienen una matrícula más considerable, donde solamente 204 de las 9.839 escuelas con más de 20 estudiantes que hay en Chile (2%) poseen más de un 30% de matrícula extranjera. ¿Dónde se ubican estas escuelas? El 72% de ellas (147 establecimientos

educacionales) estarían en la RM, el 9% en Región de Antofagasta (19), el 7% en Tarapacá (14) y el 5% en Arica y Parinacota (10). En el resto de las regiones no superan la cantidad de tres escuelas con estas características, existiendo algunas (Magallanes, Los Ríos y Coquimbo) donde no existe ninguna. Esto muestra, de todos modos, una incipiente dispersión de este tipo de escuelas, las cuales en 2018, en su totalidad se ubicaban en sólo 5 regiones⁷. En cuanto a las comunas donde más se ubican, 44 corresponden a la comuna de Santiago, 16 a Independencia, 15 a Estación Central, 13 a Quinta Normal (todas ellas de la RM), 11 a Iquique (Región de Tarapacá) y 11 a Recoleta (RM). Otra característica más de este tipo de escuelas es que el 75% sería de dependencia pública y 25% particular subvencionada, donde la distribución se mantiene en relación a 2018⁸, pero se descomprime en relación a 2017 donde el 85%, de un total de 80, eran públicas.

Por lo tanto, sigue dándose en 2019 una concentración de estudiantes migrantes en pocas escuelas, **mientras que la gran mayoría tendría pocos o ninguno**. Esto puede asociarse con la concentración residencial, donde personas migrantes buscan barrios con arriendos baratos (Razmilic, 2019) y con ello también escuelas más cercanas al hogar. También se da la existencia de escuelas que poseen mayor voluntad de recepción y permanencia de estudiantes migrantes, que las ha llevado a “especializarse” en ello, asociado

⁶ Entre 0,0% (ningún estudiante) y 2,9%.

⁷ El 74% en RM, 9% en Tarapacá, 9% en Antofagasta, 8% en Arica y Parinacota, y solo un establecimiento con dichas características en la Región del Biobío.

⁸ 74% de dependencia pública, 23% particulares subvencionados y un número 2 en particulares pagados.

a una estrategia de supervivencia en un contexto sistemático de competencia (Focus y SJM, 2019; Córdoba, 2018). Ahora bien, esto empezaría a cambiar levemente en los últimos años con más escuelas con presencia de migrantes.

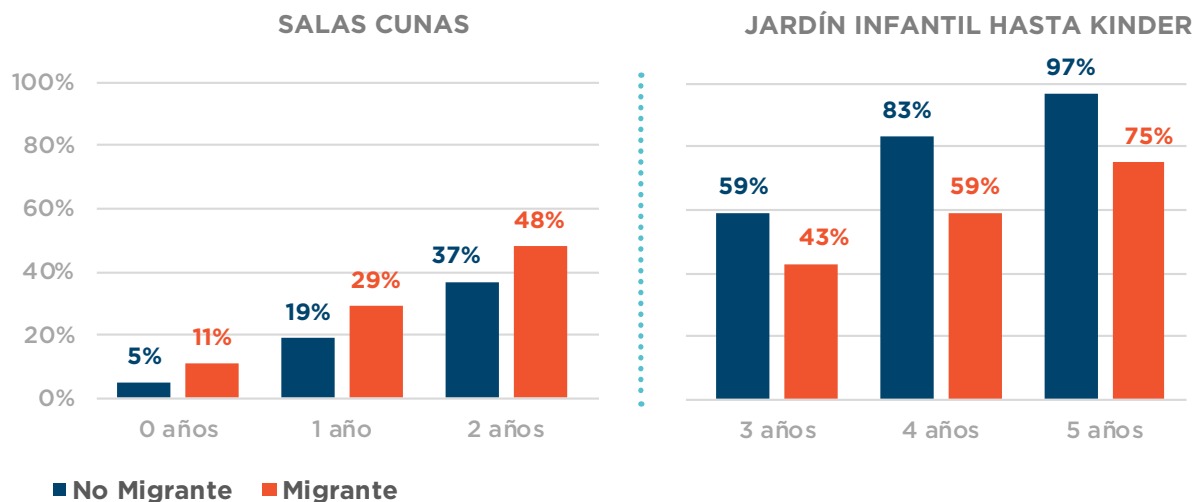
De no continuar esta paulatina dispersión y avance hacia una distribución similar a la de población nacional en términos territoriales y de dependencia administrativa, se podría pasar de una “concentración” a una “segregación” del estudiantado migrante, lo cual debe monitorearse (Eyzaguirre, Aguirre y Blanco, 2019), pues puede consolidarse la existencia de centros educacionales considerados como “colegios de migrantes”, que por lo demás ya están comenzando a existir (Focus y SJM, 2019). Esto trae tres grandes desafíos: El primero asociado a impedir que, a largo plazo, se acreciente un fenómeno de segmentación entre chilenos y extranjeros, conformándose establecimientos “solo o preferencialmente para migrantes” (Expósito, Lobos, y Roessler, 2019). Ello no promueve ni favorece una inclusión efectiva de la población extranjera en etapa de formación, ni tampoco aporta al intercambio cultural con la sociedad de recepción. El segundo desafío apunta a la calidad de la educación recibida, considerando los debates en torno a la inequidad del sistema educacional chileno, que presenta problemas de segregación a partir de factores como la asociación entre estrato socioeconómico de los estudiantes y los resultados académicos (Repetto, 2016). El descenso de la proporción de estudiantes chilenos en la dependencia pública podría ser síntoma de aquello, en un país donde el nivel socioeconómico explica el 17% del desempeño en la prueba PISA 2015, siendo esto en promedio un 3% en los países OCDE (OCDE, 2017). El tercer desafío tiene relación con el apoyo que requieren las escuelas que están recibiendo más estudiantes migrantes, en términos de regularización migratoria de sus estudiantes y familias, convalidación de estudios, entre otras (Focus y SJM, 2019).

2. COBERTURA PARA ESTUDIANTES MIGRANTES EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO.

2.1 Cobertura en educación inicial

La población migrante presenta mayor proporción de asistencia en comparación con comunidad local en edades menores de 3 años (sala cuna). Sin embargo, a partir del tramo entre 3 y 5 años (jardín infantil y preescolar), esa relación se invierte (**Gráfico 5**) y se vuelve la tónica en la asistencia en el resto de los niveles educacionales: asiste mayor cantidad de chilenos que migrantes a educación formal.

Gráfico 5: Porcentaje de asistencia a educación, según edad y origen de nacimiento en menores de 5 años (educación inicial)



Fuente: Elaboración propia a partir de CASEN 2017

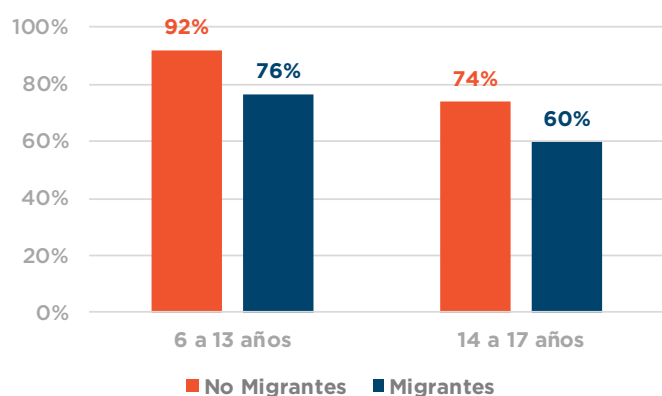
En total el 79% de nacidos en Chile entre 3 y 5 años, asisten a centros educativos formales, lo cual sería de un 63% en migrantes. Esto muestra algún grado de dificultad de las familias migrantes para acceder a educación parvularia (Eyzaguirre, Aguirre y Blanco, 2019).

De acuerdo con la encuesta Casen 2017, entre las razones de mayor frecuencia que entregan padres migrantes de niños y niñas de 3 a 5 años, luego de quienes señalan que no sería necesario porque lo cuidan en casa (29%), vendrían las que tienen relación con que **no hay matrícula; que no son aceptados; u “otros” motivos**, donde se repiten en demasía razones ligadas al hecho de migrar, como el **haber llegado hace poco al país**. Esto último se sigue repitiendo en educación escolar.

2.2 Cobertura en educación escolar

Tanto en el tramo de edad 6 a 14 años (Educación básica), como en 15 a 17 años (educación media), la población de NNA migrantes presenta una **menor proporción de asistencia neta a educación formal**⁹ en relación a quienes nacieron en Chile, la que no supera el 76% en ninguno de los dos tramos etarios, distando de la tasa que han alcanzado los y las estudiantes nacionales (ver **Gráfico 6**).

Gráfico 6: Tasa de asistencia neta a Educación Básica y Media en personas migrantes y no migrantes entre 6 y 17 años



Fuente: Elaboración propia a partir de CASEN 2017

Siguiendo con lo anterior, la población migrante presenta **mayor tasa de prevalencia de desescolarización**¹⁰ en relación a la población nacida en Chile, con un 13,5% versus un 3,4% de la población chilena (Expósito, Lobos y Roessler, 2019).

Se hace necesario indagar en futuras investigaciones, con datos más actuales, si esto se vuelve a repetir, pues implica menor inclusión en los primeros años, dado que para 2017, según datos del Censo, el 66% de la población migrante arribó en 2010 o posteriormente, y de ellos, un 61% desde 2015. En ese sentido, indagando en las razones de no asistencia a la educación escolar, según Casen 2017, un 11,8% señala razones económicas, y un 77,5% señaló “Otros”, de las cuales un 68% se asocian al hecho de **haber llegado recién a Chile**, y un 8,1% al **cambio de país**. Esto quiere decir que, en muchos casos, al llegar a Chile presentan un **periodo de desescolarización**, que puede traer **potencial rezago escolar** en un futuro (Expósito, Lobos y Roessler, 2019), es decir, que existe posibilidad de poseer un nivel escolar inferior al que se establece como mínimo (Mendoza y Zúñiga, 2017). Además de evitar retraso escolar, un oportuno acceso mejora la integración del grupo familiar (Eyzaguirre, Aguirre, y Blanco, 2019, p.155). Las razones de menor acceso durante el primer período pueden ir acompañadas con la poca información que presentan familias migrantes y escuelas sobre el proceso de matrícula de estudiantes extranjeros al sistema escolar chileno, además de temores de rechazo y posibles represalias (como deportaciones) en casos de migrantes en situación irregular al llegar a instituciones escolares (Focus y SJM, 2019; Joiko y Vásquez, 2016). Por otro lado, ciertas escuelas presentarían más voluntad ante la recepción y permanencia de estudiantes migrantes que otras (Córdoba, 2018). Finalmente, existiría falta de cupos, que aún con el Sistema de Admisión Escolar (SAE)¹¹ actual seguiría dándose. Según datos solicitados por transparencia desde la campaña #EducaciónSinCondiciones¹², solo en cuatro comunas de la RM existen 1.370 NNA que desde que arribaron a Chile hasta 2019, no han podido asistir a una escuela encontrándose en lista de espera por falta de cupo.

⁹ Tasa de asistencia neta: Considera el total de niños y niñas que asisten a establecimientos de educación básica y media.

¹⁰ La tasa de prevalencia de la desescolarización mide el porcentaje de estudiantes que no han terminado educación escolar y tampoco están matriculados en un período de tiempo en cuanto a la edad determinada. Acá se considera para el tramo entre 6 y 17 años.

¹¹ El actual sistema tiene el potencial de ser una herramienta de inclusión para todo estudiante, al asignar las escuelas a los estudiantes según su prioridad, evitando que éstas seleccionen a sus estudiantes.

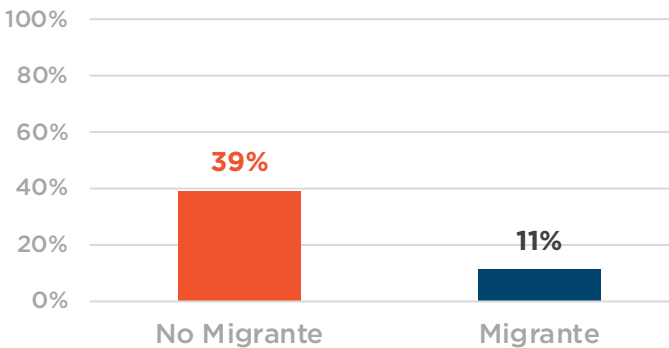
¹² Para más información de la campaña escribir a educacionsincondiciones@gmail.com o ingresar al Fanpage https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=131168668294694&id=105148777563350&_tn_=K-R.

En cuanto a resultados académicos se ha estudiado que escolares migrantes con más años en Chile (sobre 4), tendrían incluso mejores resultados que los locales, con ciertas complicaciones en el caso de estudiantes no hispanohablantes (Eyzaguirre, Aguirre, y Blanco, 2019), lo cual es un tema sensible que debe ser atendido.

2.3 Cobertura educación superior

Por último, la población migrante que tiene entre 18 y 24 años, asiste en menor medida a la educación superior que los nacidos en Chile (ver **Gráfico 7**).

Gráfico 7: Tasa de asistencia a educación superior en población entre 18 y 24 años, según origen de nacimiento

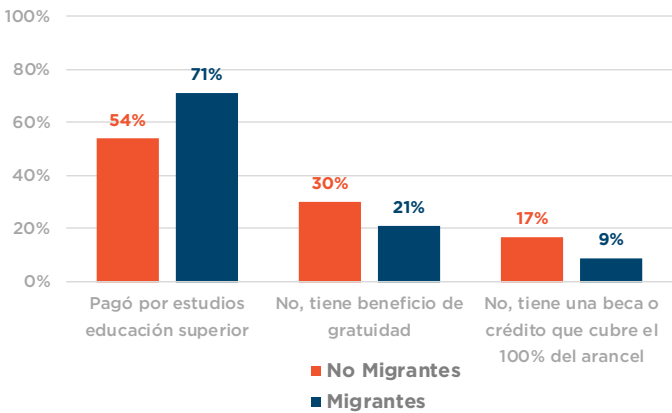


Fuente: Elaboración propia a partir de CASEN 2017

De los migrantes que no asisten, el **47%** señala como razón principal estar **trabajando o buscando trabajo**. Al revisar la comparación en cuanto a **condición de actividad** entre población nacida en Chile y migrante del señalado tramo etario, en el caso de estos últimos, la mayoría se encuentra ocupado (67%) o buscando trabajo (9%). En tanto, entre quienes nacieron en Chile, la mayoría (55%) se encuentra sin trabajo ni buscando trabajo porque estudian, y solo un 36% ocupado. Esto se relaciona totalmente con la importancia que tiene el factor laboral al momento de migrar (Vásquez-De Kartzow, 2018).

Un punto a analizar tiene relación con el acceso a gratuidad o becas para la educación superior: el 71% de estudiantes migrantes de entre 18 y 24 años que están estudiando, paga sus estudios en educación superior, versus un 54% en el caso de los chilenos. Al mismo tiempo, tan solo un 21% de estudiantes migrantes obtuvo beneficio de la gratuidad, contrastando con el 30% de chilenos que sí accede al beneficio (Ver **Gráfico 8**).

Gráfico 8: Acceso a gratuidad, becas o crédito en educación superior



Fuente: Elaboración propia a partir de CASEN 2017

Las cifras presentadas evidencian que, con excepción de lo que ocurre con las salas cuna, existe una menor proporción de población migrante, en relación a la nacida en Chile, que asiste a educación pre-escolar, escolar y superior. De estos tres niveles, los motivos de inasistencia y desescolarización varían. Por un lado, sucede algo similar entre la educación pre-escolar y escolar: la inasistencia se relaciona con la llegada reciente al país, por poca información o por no encontrar matrícula debido a la diferencia entre el período escolar chileno y el de sus países de origen (Focus y SJM, 2019).

Sin embargo, lo que sucede con la asistencia de jóvenes migrantes a educación superior es distinto. Como se revisó anteriormente, la inasistencia a educación superior se debe mayormente a razones laborales o asociadas a costos económicos. Esto refuerza las motivaciones laborales de estos jóvenes (de entre 18 y 24 años) que buscan nuevos y mejores horizontes laborales y económicos (Vásquez-De Hartzow, 2018).

III. PRIMERAS CONCLUSIONES

Se ha dado un gran aumento de matrícula migrante en los últimos años, que se ha concentrado principalmente en establecimientos públicos y, asociado con los datos de residencia, en cuatro regiones (Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y Metropolitana). Junto con ello, la gran mayoría de las escuelas poseen poca o nula cantidad de estudiantes migrantes con unas cuantas que presentan una gran proporción. Si bien esto se ha ido atenuando en los últimos años, de no continuar dicha desconcentración paulatina, podría formarse una futura segregación con establecimientos considerados como “solo para migrantes”, lo que podría desembocar en nuevas formas de exclusión y pobreza por criterio de origen nacional.

Por otro lado, se observa una menor asistencia de personas migrantes desde la educación preescolar a superior, en comparación con quienes nacieron en Chile. Las razones principales para no asistir a educación pre-básica y escolar se asocian al arribo reciente al país, dándose un período de desescolarización, que puede conllevar a situaciones futuras de rezago y desventajas escolares que aún no han sido medidas en Chile. Por su parte, la baja asistencia a educación superior en personas migrantes entre 18 y 24 años, se asocia por un lado a razones laborales, con un alto porcentaje que trabaja en dicho tramo etario (mayor que en el caso de los locales), y por otro a los costos de la educación superior en Chile, donde accederían en menor medida a gratuidad, becas o créditos que cubran el arancel.

IV. PROPUESTAS

Desde 2005 se han dado una serie de medidas que han aportado en el acceso e inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno. Dicho año se garantizó el acceso a la escuela de todo NNA migrante, con una matrícula provisoria, a partir de la asignación de un “Rut cien millones”, el cual dificultaba el acceso a matrícula definitiva, el registro en la base de datos SIGE del Mineduc y acceso a apoyos complementarios (entre otras cosas). En 2016 entra en vigencia la Ley de Inclusión que, dentro de otras medidas, elimina la opción de que los establecimientos seleccionen a sus estudiantes, posibilitando que todo NNA pueda postular a establecimientos “que reciban aportes del Estado, sin ser discriminado arbitrariamente y sin que le soliciten pruebas o antecedentes económicos”.¹³ Luego, en 2017, se reemplaza el “Rut cien millones” por el Identificador Provisorio Escolar (IPE), que se mantiene hasta que el estudiante regularice su situación migratoria y busca terminar con las limitaciones señaladas. Con este identificador se reconoce a NNA sin RUN, evitando duplicidad de información al cambiar de establecimientos; permite mayor acceso a Derechos como alimentación, textos y pase escolar; y facilita conseguir matrícula definitiva cuando se reconozcan sus estudios, como también al SIGE. Como limitante se observa la sujeción de las personas a un estado provisorio, sin situación migratoria regular, lo que no permite un acceso igualitario a derechos en igualdad de condiciones. También en 2017, en el marco del Plan Chile Te Recibe se establece un visado especial para menores de 18 años independiente de la situación migratoria de las y los tutores (llamado Visa para NNA), facilitando el acceso a un permiso de residencia temporal renovable anualmente. De igual modo no conduce a permanencia definitiva ni para el beneficiario ni su familia, como tampoco un visado posterior al cumplimiento de los 18 años, ni el acceso a beneficios en educación superior (Expósito, Lobos y Roessler, 2019; Joiko y Vásquez, 2017). Otro pendiente sigue siendo el proceso de reconocimiento de estudios (que también se trató en Informe N° 1), en virtud del cual para la **convalidación** deben realizarse una serie de trámites, como la presentación de certificados de estudio legalizados tanto en el país de origen, como en Chile, y así el estudiante queda matriculado en el último curso aprobado según tablas de equivalencia establecidas en convenios firmados entre ambos

países. De no existir convenio, o no contar con documentos, el estudiante debe pasar por un proceso de **validación** de estudios, donde se matricula y queda provisoriamente en un curso acorde a la edad, hasta que la escuela, con una evaluación formativa determina el nivel. Muchas veces, por razones de desconocimiento, aunque estén legalizados los documentos y exista convenio bilateral, las escuelas terminan llevando a cabo igualmente la validación (Focus y SJM, 2019).

A pesar de las medidas señaladas, se siguen dando algunas limitaciones como las expuestas en este informe, asociadas a riesgos de segmentación en las escuelas por criterio de nacionalidad, como también en el acceso que muchos estudiantes migrantes no están teniendo a la educación formal, sobre todo en el período en que recién arriban a Chile.

Las siguientes propuestas fueron construidas por medio de revisión de evidencia internacional y nacional, como también basándose en recomendaciones formuladas desde el estudio “Inclusión de estudiantes migrantes y sus familias en educación básica” llevado a cabo entre la Consultora FOCUS y el SJM teniendo como contraparte la Agencia de Calidad de la Educación. Las recomendaciones que emanaron de dicho estudio fueron elaboradas desde un diagnóstico cualitativo en 11 escuelas de la Región Metropolitana y la Región de Antofagasta desarrollado durante el primer semestre de 2019.

1. PROPUESTAS CONDUCTENTES A ESCUELAS QUE VALOREN LA DIVERSIDAD

Como se observó, existe concentración de estudiantes migrantes en pocos establecimientos, la mayoría de una misma dependencia (públicos) y en pocas regiones, lo que se ha ido atenuando en los últimos dos años. Si la tendencia de dispersión no continúa, o incluso se mantiene la situación actual, se podrían llegar a generar “guetos” y procesos de segregación general de la población migrante, lo que a largo plazo, si no se trata de manera debida, puede traer nuevas formas de exclusión y pobreza en Chile, tal como ocurre en países del hemisferio norte (Dronkers, 2006; Expósito, Lobos y Roessler, 2019). Según evidencia internacional, cuando personas migrantes se vinculan a redes sociales exclusivamente de extranjeros y/o de personas de su propia nacionalidad, se incrementan las situaciones de precariedad socioeconómica. Dicha clausura promueve que permanezcan en posiciones que limitan su ingreso a oportunidades en la sociedad receptora, pues estas redes o enclaves (como serían colegios excluidos que concentran personas migrantes) se convierten en el entorno social donde aprenden sus posibilidades futuras (Dronkers, 2006; Hack-Polay, 2019). Por otro lado, poner límites por escuela a la cantidad de estudiantes extranjeros (por ejemplo, un porcentaje máximo), puede terminar produciendo sentimientos de discriminación y obligatoriedad a la asimilación a la cultura hegemónica desde las comunidades migrantes (Bebber, 2015). Junto con ello, se puede dejar a la deriva a dichas familias ante fenómenos de racismo en escuelas poco o nada preparadas para recibirlos, entre otros problemas más administrativos. Por ello, las propuestas de este apartado se centran mayormente en el **incentivo a formar escuelas que valoren la diversidad**, promoviendo que los establecimientos cuenten con herramientas de inclusión en lugar de aplicar medidas restrictivas como, por ejemplo, un máximo de estudiantes según criterio de nacionalidad. Así, la escuela será la que se preparará a recibir a los estudiantes y no al revés, poniendo de esta forma al estudiante y a su familia (es decir, a las personas) en el centro.

De igual modo, se deben tomar medidas desde la política general y escolar, para intencionar una distribución más equitativa de estudiantes extranjeros y así frenar peligrosos efectos de segregación y formación de guetos; y con ello nuevas formas de exclusión y pobreza (Castillo, Santa-Cruz y Vega, 2018; Expósito, Lobos y Roessler, 2019). En esta línea se propone tres cosas: generar una certificación e incentivos a escuelas para tornarse en espacios interculturales; promover prácticas pedagógicas inclusivas; y la promoción de procesos de acogida en las escuelas.

1.1. Incentivar la formación de escuelas interculturales, por medio de certificación e incentivos en términos de recursos materiales y humanos

Para incentivar la recepción de estudiantes migrantes desde los diferentes establecimientos, como también para que familias migrantes y no migrantes prefieran a dichos establecimientos en sus postulaciones, se propone la creación de un modelo de escuela intercultural, que pueda chequearse por medio de un índice. De esa manera, certificar escuelas como espacios que valoran, consideran y trabajan con y desde la diversidad. Desde el equipo del SJM se han elaborado y piloteado tanto un modelo de escuela intercultural (Servicio Jesuita a Migrantes, 2018) desde el Área de Educación e Interculturalidad, como un índice para medir el grado de inclusión existente en dicho espacio, productos que podrían ser compartidos a modo de buenas prácticas.

A grandes rasgos, el modelo de escuela planteado se basa en un enfoque intercultural crítico, que entiende al establecimiento educacional como lugar **inclusivo** que no solo da acceso a la diversidad en su espacio escolar, sino que también se adapta a su comunidad educativa (Leiva, 2013), y con ello promueve la participación de todos y todas en las decisiones. Así todas las experiencias, valores y saberes se consideran igualmente relevantes y se plasman en los aspectos pedagógicos (Diez, 2004, 2013). El elemento central en este modelo es el intencionar la **comunicación** cotidiana, pues solamente ésta permite el **encuentro diario** entre las diferentes culturas que conforman la comunidad, y también permite la **visibilización de relaciones y estructuras coloniales de poder** aún vigentes que inferiorizan, deshumanizan y racializan, posicionando a unos seres humanos por sobre otros, como primer paso de concientización para transformarlas (Stefoni, Stang, y Riedemann, 2016; Walsh, 2012). Así, por medio de la comunicación, en lugar de omitir posibles conflictos, estos se tematizan, para darles solución (se develan).

En línea con ello, se elaboró un índice de inclusión para indagar si las escuelas se acercan a dicho modelo intercultural. Así, el índice se mide con dos instrumentos: uno es un cuestionario a miembros de la comunidad educativa que busca conocer el nivel de vínculos interculturales existentes, como también el grado de valoración a la diversidad cultural; y el otro dispositivo es una ficha de registro que busca medir la manera en que la orgánica del establecimiento se hace cargo y promueve la inclusión de los estudiantes migrantes y sus familias, por medio de prácticas administrativas y pedagógicas, como también en sus sellos institucionales, tales como el Plan Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y Manual de Convivencia. El puntaje final del índice de inclusión va de 0 a 1, donde 0 es un espacio de “máxima exclusión” y 1 de “máxima inclusión”. De esta manera, y por medio de la definición de un puntaje de corte (por ejemplo, sobre 0,6), la escuela puede **certificarse como un espacio intercultural**, lo cual debiese traer aparejado recursos económicos e incentivos para que las escuelas además de recibir estudiantes migrantes, pueda apoyar a sus agentes educativos en llevar a cabo prácticas educativas interculturales. Esto debe acompañarse además de facilidades horarias para que dichos agentes de la educación puedan aprender, ensayar y llevar a la acción esas prácticas y estrategias de enseñanza.

1.2. Promover prácticas pedagógicas conducentes al aprendizaje de todos/as en la formación inicial y continua

En relación con la forma de abordar la diversidad desde lo pedagógico, y con el fin de garantizar un **acceso efectivo a todos/as** en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se propone como elemento tanto de la formación docente inicial como continua, el incentivo, aprendizaje y práctica de estrategias pedagógicas innovadoras que conduzcan a que **todo estudiante se hagan parte del proceso de enseñanza-aprendizaje**. Un modelo serían prácticas del dominio de las **pedagogías activas** tales como el aprendizaje basado en proyectos, en problemas (Bustamante, Prieto, & Torres, 2012; Restrepo, 2005) o el trabajo colaborativo (Cifuentes Férrez & Meseguer Cutillas, 2015; Glinz, 2005; Vásquez et al., 2017). Según estudios dichas estrategias pedagógicas han mostrado promover habilidades de análisis, evaluación, comparación e interacción entre pares (Glinz, 2005), como también estimular la inclusión y el trabajo cooperativo desde la diferencia con metodologías que apuntan a aceptar a todo miembro de un grupo (y sus saberes), independiente de sus características, generando apertura y aprendizaje del otro, pues se depende de todos para lograr los objetivos (Vásquez et al., 2017).

Ello requerirá dos cosas: que desde el Mineduc, por medio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación, e Investigación Pedagógica (CPEIP), se entreguen sistemáticamente estas herramientas acordes al contexto social actual, dinámico y cambiante (alejadas de la manera más tradicional y “normalizadora” de realizar clases en aula), como también las facilidades y flexibilidades respectivas para que los agentes de la educación se instruyan en ellas, las puedan ensayar y luego llevar a cabo. Esto apunta a cómo preparar de mejor modo a los educadores para enseñar a sus estudiantes independiente de su procedencia (Nieto y Santos, 1997, en Villalobos, Sanhueza y Norambuena, 2017).

Dichas herramientas asociadas con prácticas pedagógicas más activas, deben ir de la mano con **competencias interculturales y anti-racistas**, para educar poniendo a la persona como valor fundamental, sin negar ni invisibilizar a nadie. Dichas competencias requieren **sensibilizar** a los mismos agentes de enseñanza en relación al valor de la diversidad en el actual mundo cambiante, en lugar de observarla como “problemática” y “deficitaria” (Villalobos, Sanhueza y Norambuena, 2017). En tanto los docentes son modelos para sus estudiantes, es clave, siguiendo a Riedemann y Stefoni (2015), transmitir mensajes que apunten a que el racismo es una ideología, y que toda jerarquía basada en rasgos corporales o fenotípicos es una creación social. En ese sentido es deseable relevar el valor de las diferencias entre seres humanos, pero cuestionando que esas conlleven a un ordenamiento jerárquico, identificando al racismo como lesión grave a los derechos humanos.

Así emerge la oportunidad que otorga la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (H, G, y CCSS) para conversar, y con ello cuestionar y visibilizar cómo fenómenos del día de hoy, que producen inequidades y relaciones de poder en el cotidiano, tienen un origen no natural, sino más bien de creación histórica. La herramienta de la didáctica en Historia relacionada con “continuidad y cambio”, al visualizar qué elementos del pasado siguen vigentes (Santisteban Fernández, 2017), puede apoyar en la reflexión sobre ciertas herencias del colonialismo, como el racismo y machismo (Walsh, 2012), que incluso se han arraigado en la identidad nacional chilena (Larraín, 2010; Tijoux, 2014). Para ello es necesario que dicha asignatura deje un enfoque tan localista u occidentalista en la enseñanza de, por ejemplo, la historia y la geografía, viendo en las personas migrantes una oportunidad para aprender en y desde Latinoamérica (Focus y SJM, 2019).

1.3. Promover procesos de acogida en las escuelas

En relación con la creación de escuelas interculturales, ahora en un ámbito más centrado en la recepción misma, y como recomendación que requiere de trabajo coordinado entre Mineduc, sostenedor y dirección de la escuela, es relevante el proceso que experimentan los estudiantes migrantes luego de acceder a las escuelas. En esa línea se propone promover que las diferentes escuelas elaboren **“procesos de acogida”** lo más autoexplicativos y replicables posibles (para que sean sostenibles en el tiempo y no dependan de la rotación interna de actores, o de la expertise de algunos) que se orienten a incorporar a estudiantes migrantes y sus familias, sin importar su condición migratoria. Esto ayudará tanto a las familias a conocer la escuela, como a las escuelas a llevar adelante el marco normativo asociado con el ingreso de estudiantes migrantes. Así, la generación de alguna circular que active ciertos pasos a seguir en las escuelas que reciben personas migrantes sería idóneo, y se recomienda que considere a lo menos las siguientes acciones:

- **Entrevista con estudiante y apoderado**, realizada por profesor jefe y al menos un miembro del equipo psicosocial, que tenga como objetivo conocer los aspectos claves de la trayectoria migratoria del estudiante y su familia (tiempo de desescolarización, experiencia educativa previa, los países en que ha residido, etc.), para así identificar algunas necesidades socio-económicas de las familias con el propósito de conectar (si es factible) con redes locales para gestionar acceso a derechos, beneficios y/o prestaciones sociales. Ello requiere de mapeo de actores locales.
- **Inducción a estudiantes y apoderados** para explicar funcionamiento de la escuela, cubriendo elementos normativos (uso de uniforme, horario de entrada y salida, etc.), pedagógicos (dinámicas y actividades de la escuela como el calendario anual) y cotidianos de cada escuela (historia de la escuela, características de la comunidad educativa). Entregar una cartilla de presentación del establecimiento de máximo tres planas en dicha inducción puede ser útil.

- Realizar **acompañamiento al estudiante** durante los primeros meses de ingreso al establecimiento, para conocer su experiencia de inserción, tanto a nivel pedagógico (adaptación a las clases, contar con alguien a quien acudir en caso de dudas, relación con profesor/a jefe, etc) como social (relación con los compañeros, claridad de procedimientos cotidianos del establecimiento, etc).
- Tener sistematizado el **proceso de los trámites** a llevar a cabo de parte de la escuela y familias, en temas de validación de estudios y búsqueda de regularización migratoria de las familias. Esto debiese facilitarse desde Mineduc y se profundizará en el próximo apartado de propuestas.
- Finalmente, y según la información que emerja de todas las acciones señaladas, planificar **charlas informativas** periódicas para apoderados extranjeros en temas de regularización migratoria y acceso a derechos en ámbitos de educación, pero también salud, vivienda, entre otros. Para realizar todas estas acciones es clave que la escuela se vincule con redes de apoyo local que los puedan acompañar y ayudar en la elaboración de este proceso intersectorial (municipio, centros de salud primaria, entre otros).

Se recomienda que el proceso de acogida de cada escuela sea elaborado de manera participativa con todos los estamentos (directivos, docentes, paradocentes, auxiliares, estudiantes y apoderados), de un modo similar a las estrategias de construcción del PEI, para con ello considerar las diferentes experiencias y necesidades, junto con que la información del proceso de acogida tenga mayor sentido de realidad. De ese modo será más legitimado desde la comunidad educativa.

2. PROPUESTAS ORIENTADAS A AUMENTAR EL ACCESO A EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA Y SUPERIOR DE PERSONAS MIGRANTES

2.1. “Preparando mi llegada a la escuela en Chile”

Vimos en el diagnóstico que existe una menor asistencia a educación pre-básica, básica y media en personas migrantes relacionados con el “haber llegado recién a Chile”, lo que expone un tiempo de desescolarización que puede traer grandes consecuencias futuras. En ese marco se propone la elaboración de un proyecto (similar a lo realizado por el Área de Educación e Interculturalidad del SJM, pero con una cobertura mayor) donde los estudiantes puedan preparar su llegada a la escuela y que pueda llevarse a cabo a nivel comunal¹⁴, en alguna instalación que pueda gestionarse (puede ser de alguna universidad u otro organismo) para recibir a estudiantes migrantes recién llegados. Ello con el fin de mantenerlos activos a nivel pedagógico, como también poder apoyarlos en su llegada a un nuevo sistema educativo que, sobre todo en algunas asignaturas (como H, G y CCSS), se diferencia bastante del que tenían en su país de origen (Focus y SJM, 2019).

Esto podría hacerse de manera similar al programa de voluntariado “Asesores Seniors”, enmarcado en el Sistema de Protección Social del Ministerio de Desarrollo Social, ejecutado por medio del Servicio Nacional del Adulto Mayor (SENAMA) y el Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS). El objetivo de dicho programa es contribuir a la integración social y fortalecer la imagen positiva de personas mayores a través de su experiencia sociolaboral, lo que se hace por medio de la entrega de apoyo socioeducativo, ejecutado por adultos mayores voluntarios, a niños y niñas de familias vulnerables del sistema de Protección Social, entre 1° y 8° año básico (6 a 13 años). Junto con lo anterior, se combaten estereotipos del adulto mayor como sujeto pasivo (*viejismo*), que subestiman sus capacidades físicas y mentales. Así se apunta a un “envejecimiento productivo”, pero también al relacionamiento intergeneracional (Castro et al., 2012; Miralles, 2011).

En ese sentido este Programa para preparar la llegada a la escuela, podría ser ejecutado de una manera similar, apoyando un relacionamiento intergeneracional entre adultos mayores y en este caso estudiantes migrantes que, al haber llegado recién, y en ocasiones luego del inicio del año escolar chileno, quedan sin matrícula en la educación formal.

¹⁴ O provincial donde hay menos cantidad de personas migrantes residentes.

Esto requerirá de tres elementos:

- **Publicitar estas instancias** en los espacios donde se realizan trámites migratorios y otros lugares concurridos (para que se sepa de su existencia desde las familias migrantes)
- Dejar en claro el **carácter transitorio** de la participación en este proyecto (hasta que encuentre matrícula en algún establecimiento). En esa línea puede ser una plataforma que, junto con preparar y mantener activación a nivel pedagógico en los menores, oriente en la regularización de su situación migratoria y la de sus familias, así como en la postulación a establecimientos para ingresar a una escuela en el marzo próximo de manera informada.
- Cuidar que esta asistencia a dichos lugares **no traiga mayor segmentación** en el sentido de constituir redes de “solo migrantes”, inhibiendo y separando el relacionamiento con la sociedad que recibe.

2.2. Recepción efectiva de orientaciones en el marco de la normativa de estudiantes migrantes

Es esencial apoyar el trabajo de las escuelas en la recepción de estudiantes migrantes, en términos de la ejecución de posibles enfoques de trabajo en diversidad (como los señalados en las propuestas del apartado anterior), como también del marco normativo vigente que regula la inclusión de estudiantes extranjeros en el espacio escolar.

Primeramente, al ser algo esencial a largo plazo para el acceso a derechos en los NNA migrantes, se propone una estrategia de interoperabilidad entre Mineduc, Ministerio del Interior y otros, con el horizonte de regularizar efectivamente la situación migratoria de los y las estudiantes, pero también de sus familias, y que ello conduzca a la consecución de la Permanencia Definitiva. Esto puede realizarse por medio de operativos en las escuelas, que tengan ese fin primordialmente, dejando en claro la no criminalización de quienes no se encuentran en ese momento en situación regular. Obtener una situación migratoria regular permite a las familias estar en el registro social de hogares y con ello facilitar, entre otras cosas, la llegada más expedita de recursos por Ley SEP a las escuelas, sin omitir de esa manera la vulnerabilidad en la que se encuentran personas migrantes en situación migratoria irregular. Con esos recursos se asegura un mejor goce de derechos (alimentación, transporte, asistencia social, entre otros) a NNA migrantes y no migrantes. Considerando que egresar de enseñanza media y contar con permanencia definitiva son requisitos para obtener gratuidad; o para optar al Crédito con Aval del Estado, encontrarse en migratoria regular posibilita acceder a educación superior y postular a beneficios en ella (lo cual fue uno de los puntos críticos diagnosticados).

Junto con lo anterior, vale recalcar el hecho de que estudios y diagnósticos centrados en escuelas con alto porcentaje de matrícula migrante en Chile, han observado como una de las dificultades la falta de orientaciones y herramientas relacionadas con la ejecución del marco normativo vigente asociado a la migración, faltando una manera de bajarlos a la realidad de las escuelas, considerando los recursos humanos y materiales que éstas tienen (Jiménez et al., 2017; Joiko y Vásquez, 2016; SJM, 2018; Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). Con ello se recomienda realizar un plan de acción desde el nivel central, con objetivos y metas claras, que logre que efectivamente se transfieran las orientaciones que ya existen para aplicar las normativas. Ello puede realizarse por medio de jornadas de trabajo a nivel provincial, con equipos directivos y docentes, donde se expongan puntos claves alojados en el documento de “Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Migrantes”, con la opción de complementarlo con otras guías que se han elaborado desde la sociedad civil¹⁵. Esto podría permitir transferir efectivamente -considerando los tiempos escasos que priman en las escuelas-, orientaciones en ámbitos normativos como también enfoques inclusivos.

Otra alternativa que puede complementar o sustituir la anterior, sería apoyar a las escuelas en la conformación de redes expertas para asesorarlas y acompañarlas de manera periódica al momento

¹⁵ “Migración y Escuela: Guía de Acciones Prácticas hacia la Interculturalidad”, del Servicio Jesuita a Migrantes, en colaboración con América Solidaria y Fundación SM; “Hacia una Educación intercultural: Propuestas para la reflexión-acción en contexto migratorio” de la Mesa por una Educación Intercultural; “Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género: ideas, experiencias y herramientas” elaborada por Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios de la Universidad Alberto Hurtado, y Fundación para la Superación de la Pobreza.

de implementar la normativa y enfoques de trabajo, en pos de la inclusión de estudiantes migrantes.

Una orientación específica muy demandada desde las escuelas (Focus y SJM, 2019; SJM, 2018), tiene relación con el proceso de reconocimiento de estudios que, sea por la vía de validación o convalidación, ha carecido de detalle en el procedimiento, los instrumentos a utilizar y los responsables en cada etapa, a pesar de estar descrito en el Decreto exento 2272. Entenderlo a cabalidad es fundamental, pues con esto se determina el curso al que el estudiante se dirigirá, y tendrá consecuencias en cuanto a facilitar su ingreso a la educación superior. Se sugiere entonces, un procedimiento detallado que considere los pasos a realizar por los diferentes actores involucrados en el proceso (nivel central, Deprov, sostenedores, escuelas). Para ello se propone:

- Cualquier orientación en cuanto a la determinación del curso en que se otorgará matrícula definitiva a el o la estudiante (luego del proceso de validación o convalidación de estudios) debe considerar el **Interés Superior del Niño** (Convención sobre los Derechos del Niño, artículo 3, párrafo 1). Así se resguardará su “desarrollo holístico”, de manera que un(a) estudiante, por logro insuficiente en las pruebas respectivas no sea matriculado de manera definitiva en un nivel significativamente inferior a su edad, por la estigmatización y afectación a la autoestima que esto generará.
- Elaborar una **prueba de validación de estudios estandarizada** para todos los establecimientos educacionales (traducida para estudiantes no hispanohablantes), que permita conocer habilidades en lectoescritura, pensamiento matemático y abstracto. Dicha prueba (lo cual debe quedar claro en las orientaciones) debe aplicarse solo en el caso de que el o la estudiante no cuente con documentación debidamente legalizada, o cuando no exista convenio de convalidación de estudios con el país de origen. Para efectos de una adecuada inserción, se propone que esta no se aplique de manera inmediata cuando un estudiante ingresa al establecimiento, sino luego de tres meses de adaptación a la nueva escuela (y un año en el caso de no hispanohablantes).
- Aclarar el **procedimiento de emisión de las actas de registro de calificaciones finales y promoción** de parte del Ministerio de Educación, generando un sistema de seguimiento una vez culminado éste.
- Generar un sistema de alerta que permita a los establecimientos **identificar a los estudiantes que no cuenten con reconocimiento de estudios al día**, similar al sistema de colisión en SIGE. Esto es elemental, dadas las implicancias que el reconocimiento oficial de estudios tiene para el rendimiento de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y el posterior acceso a la educación superior, en términos de la postulación a becas y beneficios estudiantiles. Así se podría aportar a que cada escuela identifique a tiempo a los estudiantes que no cuentan con estudios reconocidos.

2.3. Estrategias para la enseñanza de español

Además del ingreso a la educación formal, algo que puede traer obstáculos en las dinámicas de aprendizaje es la diferencia idiomática. Esto es algo que, por falta de datos estadísticos a nivel nacional, no se releva detalladamente en el diagnóstico, pero que a su vez implica ciertas barreras en el acceso efectivo a la educación. Por ello se hace necesaria una respuesta institucional de alcance nacional, que garantice que estudiantes de dichas características ejerzan su derecho a la educación en igualdad de condiciones que el resto.

Esto ayudará a las escuelas a resolver los mecanismos de evaluación de sus aprendizajes y a los estudiantes a comprender los contenidos que se enseñan. Se propone por ello una estrategia de formación en español como segunda lengua que considere **modalidades diferenciadas**, según concentración de estudiantes no hispanohablantes. Así, tanto escuelas con alta matrícula de estudiantes no hispanohablantes, como aquellas con baja, tendrán alternativas ajustadas a sus recursos.

Para ello se pueden establecer categorías según concentración de estudiantes migrantes no hispanohablantes, lo que permitirá a los establecimientos, mediante convenios de transferencia entre el Ministerio de Educación y sus sostenedores, implementar la modalidad formativa que le corresponda.

En segundo lugar, se debe determinar el diseño curricular del programa de formación de español como segunda lengua. Actualmente no se cuenta con una herramienta pedagógica que tenga como objetivo formar en el aprendizaje de la lengua española, como tampoco mecanismos para diagnosticar

competencias lingüísticas. Un material que podría utilizarse como referencia para este punto es el manual “1, 2, 3 por mí y por todos mis compañeros”, desarrollado por el Programa de Español de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En establecimientos con alta matrícula de estudiantes no hispanohablantes

De acuerdo a lo anterior, para los establecimientos con alta concentración de estudiantes no hispanohablantes se propone la implementación de un **programa de aprendizaje del español como segunda lengua en el contexto escolar**. Las denominaciones que usualmente se utilizan para este tipo de modalidad son aulas de inmersión lingüística, aulas temporales de adaptación lingüística o aulas de acogida (Barrios y Palou, 2014). En conjunto con la enseñanza del español, se deben ir cubriendo los contenidos asociados al nivel que el estudiante esté cursando, para formarlo en la adquisición de competencias lingüísticas y favorecer su inclusión en el ámbito pedagógico en el sistema escolar chileno. Ello podría realizarse con actividades dentro y fuera del aula, similares a las que realiza el Programa de Integración Escolar (PIE).

¿Quiénes lo ejecutarán? Se propone evaluar la factibilidad de que sean docentes de Lenguaje y Comunicación o especialistas en la materia, lo cual debe estar acorde a los recursos disponibles.

En establecimientos con baja matrícula de estudiantes no hispanohablantes

En estos casos se propone realizar cursos de español de alcance comunal o provincial, disponibles para estudiantes de un territorio determinado que requieran aprender español y/o mejorar sus competencias lingüísticas.

Algunos elementos a tener en cuenta en ambas modalidades son:

- Idóneo complementarlas con el **diseño y distribución de recursos de aprendizaje digital**, desde Mineduc, para facilitar el aprendizaje de español.
- **Apoyo constante a escuelas** que reciben estudiantes no hispanohablantes para llevar adelante estas recomendaciones de enseñanza de español e informar a las escuelas con baja cantidad de matrícula de los cursos a nivel comunal o provincial.
- **Prevenir la formación de guetos** al ser acciones que se centran solo en estudiantes no hispanohablantes, y que implica ciertas actividades particulares enfocadas en ellos. De ese modo, en el diseño de esta respuesta institucional, considerar actividades donde estudiantes hispanohablantes tengan un rol activo, por ejemplo, como tutores.
- Se recomienda como óptimo realizarlo a **nivel nacional**, para no incentivar la concentración territorial de la población migrante, como también para llegar a todo menor no hispanohablante. Ahora bien, si el costo lo hace inviable, evaluar la opción de llevar esta estrategia a regiones con más población de países no hispanohablantes.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrios-Valenzuela, Ll., y Palou-Julián, B. (2014). **Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar**. Educación y Educadores, 17(3), ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83433781001>

Bustamante, Ó., Prieto, V., y Torres, T. (2012). **Aprendizaje basado en problemas : evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente**. Estudios Pedagógicos, 38(1), 161-180.

Bebber, B. (2015) “**We Were Just Unwanted**”: Bussing, Migrant Dispersal, and South Asians in London. Journal of Social History, 48(3), 635-661. <https://doi.org/10.1093/jsh/shu110>

Castillo, D., Santa-Cruz, E., y Vega, A. (2018). “**Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas**”. Calidad en la Educación, N° 49, pp. 18-49.

Castro, M, et. Al. (2012). **Optimizando la funcionalidad del adulto mayor a través de una estrategia de autocuidado**. Avances en Enfermería. 30(1)

Cifuentes Férez, P., & Meseguer Cutillas, P. (2015). **Trabajo en equipo frente a trabajo individual: Ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción**. Tonos Digital, (28), 17-35.

Contreras, Y. (2016). **Nuevos habitantes del centro de Santiago**. EU Editorial Universitaria.

Córdoba, C., y Miranda, P.(2018). “**Incorporación de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: ¿una nueva forma de segregación escolar?**”. Contribuciones científicas y tecnológicas, Volumen 1, N° 43, 43-54.

Diez, M. L. (2004). **Reflexiones en torno a la interculturalidad**. Cuadernos de Antropología Social, 147(19), 191-213. <http://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911012.pdf> Diez, M. L. (2013). Repensando la interculturalidad en socioantropológica de la investigación educación: aportes a un campo problemático. Docencia, 51, 4-17. Recuperado de http://educacionpublica.org/wp-content/uploads/2017/06/Docencia_51.pdf

Dronkers, J. (2006). **ETHNIC RIOTS IN FRENCH BANLIEUES: Can ethnic riots in the French banlieues be explained by low school achievement or high school segregation of first and second-generation migrants**. Tocqueville Review, 27(1), 61-74

Expósito, F, Lobos, C, y Roessler (2019) **Educación, formación y trabajo: barreras para la inclusión en migrantes**. En N. Rojas y J. Vicuña (Ed.), Evidencia y mitos de una nueva realidad (p.158-184). Santiago de Chile: LOM Ediciones

Eyzaguirre, S., Aguirre, J., y Blanco N. (2019) **Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes**. En I. Aninat y R. Vergara (Eds.), Inmigración en Chile: una mirada multidimensional (p.149-190). Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica

Focus y Servicio Jesuita a Migrante (2019) **Inclusión de estudiantes migrantes en educación básica**. Documento de Trabajo para la Agencia de Calidad en la Educación. En Prensa.

Glinz, P. E. (2005). **Un acercamiento al trabajo colaborativo**. Revista Iberoamericana de Educación, 35(2), 10. Retrieved from <http://www.rieoei.org/deloslectores/820Glinz.PDF>

- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., y Hernández, M. (2017). **Migración y escuela: análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno**. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue1-fulltext-940>
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). **Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: no tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades**. *Calidad en la Educación*, 45, 132-173. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Joiko, S, Vásquez, A. (2017) **Familias migrantes y elección escolar en Chile**. Documento de trabajo.
- Larraín, J. (2010). **Identidad Chilena y el Bicentenario**. *Estudios Públicos*, 120. Retrieved from https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304095416/rev120_jlarrain.pdf
- Miralles, I. (2011). **Envejecimiento Productivo: Las contribuciones de las personas mayores desde la cotidianidad**. *Trabajo y Sociedad*. 15(16), 137 – 155
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). **Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)**. Santiago, Chile. Recuperado de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf
- Mundaca, P., Fernández, N., & Vicuña, J. T. (2018). **Migración en Chile. Un análisis desde el Censo 2017**. Retrieved from <http://www.sjmchile.org/wp-content/uploads/2018/11/migracion-en-chile-un-analisis-desde-el-censo-2017-sjm.pdf>
- OCDE (2017). **Educación en Chile. Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación**. Chile: OCDE.
- Razmilic, S. (2019). **Inmigración, vivienda y territorio**. En I. Aninat y R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile: una mirada multidimensional* (p.101-148). Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica
- Repetto, A. (2016). **“Crecimiento, pobreza y desigualdad: la vía chilena. Economía y Política”**, Volumen 3, N° 1, pp. 71-101.
- Restrepo, B. (2005). **Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria**. *Educación y Educadores*, ISSN-e 0123-1294, No. 8, 2005, Págs. 9-20, 8(8), 9-20.
- Hack-Polay, D. (2019), **“Migrant enclaves: disempowering economic ghettos or sanctuaries of opportunities for migrants?”**, *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JEC-01-2019-0008>
- Santisteban, A. (2017). **Del tiempo Histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje De la historia en los últimos 25 años**. *Diálogo Andino*, (53), 87-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Servicio Jesuita a Migrantes (2018) **Migración y Escuela: Guía de acciones prácticas hacia la interculturalidad, Santiago, Chile**: Ediciones SM. Recuperado de http://www.sjmchile.org/wp-content/uploads/2018/11/publicacion_migracion_y_escuela_final_071118.pdf
- Stefoni, C.; Acosta, E.; Gaymer, M. y Casas-Cordero, F. (2008). **Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión**. Santiago: OIM-Universidad Alberto Hurtado.
- Stefoni, C., Stang, F. & Riedemann, A. (2016). **Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis**. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>

Tijoux, M. E. (2013). **Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias.** Convergencia, 20(61), 83-104. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352013000100004&lng=es&tlng=es

Tijoux, M.E. (2014). **El Otro inmigrante “negro” y el Nosotros chileno.** Un lazo cotidiano pleno de significaciones. Boletín Onteaiken, (17), 1-15. Recuperado de <http://onteaiken.com.ar/ver/boletin17/art-tijoux.pdf>

Vásquez, J., Hernández, J., Vázquez, J., Juárez, L., & Guzmán, C. (2017). **El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo.** Revista Educación y Humanismo, 19(33), 334-356. <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>

Vásquez-De Kartzow, R. (2018). **La nueva ola de inmigración en Chile. Oportunidad para crecer como país.** Revista chilena de pediatría, 89(3), 307-309. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062018005000301>

Villalobos, A., Sanhueza, S., y Norambuena, C (2017) **Migración y territorialidad: Aportes para la construcción de Modelos Educativos Interculturales.** Papeles de Trabajo (33). ISSN 1852-4508.

Walsh, C. (2012). **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas.** Visão Global, Joaçaba, 15(1-2), 61-74. Recuperado de <http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturaliad-y-decolonialidad.pdf>