

Carolina Stefoni  
Elaine Acosta  
Marcia Gaymer  
Francisca Casas-Cordero

# El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile

Universidad de  
Deusto

• • • • •

**Instituto de  
Derechos Humanos**

# Derechos Humanos



# **Cuadernos Deusto de Derechos Humanos**



# **Cuadernos Deusto de Derechos Humanos**

**Núm. 58**

El derecho a la educación de  
los niños y niñas inmigrantes en Chile

**Carolina Stefoni**

**Elaine Acosta**

**Marcia Gaymer**

**Francisca Casas-Cordero**

Bilbao  
Universidad de Deusto  
2010

### **CONSEJO DE REDACCIÓN**

**Felipe Gómez Isa**, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto  
**Marta Zubía**, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto  
**Susana Ardanaz**, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto  
**Trinidad L. Vicente**, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto  
**Xaber Etxeberria**, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto

### **CONSEJO EDITORIAL**

**Anja Mihr**, investigadora del Human Rights Center de la Universidad de Utrecht, Holanda  
**Antoni Blanc Altemir**, Profesor Titular de Derecho Internacional Público de la Universidad de Lleida  
**Bartolomé Clavero**, Catedrático de Historia del Derecho de la Universidad de Sevilla y miembro del Foro de las Naciones Unidas para Asuntos Indígenas  
**Carlos Villán Durán**, Presidente de la Asociación Española para la Promoción del Derecho Internacional de los Derechos Humanos  
**Carmen Márquez**, Profesora Titular de Derecho Internacional Público, Universidad de Sevilla  
**Cristina Churrua**, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto  
**Eduardo J. Ruiz Vieytes**, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto  
**Fernando Fantova**, consultor en temas relacionados con los servicios sociales, Bilbao  
**Francisco López Bárcenas**, Academia Mexicana de Derechos Humanos, México  
**Gaby Oré Aguilar**, consultora internacional en el campo de los derechos humanos y el género y miembro de Human Rights Ahead, Madrid  
**Gloria Ramírez**, Catedrática de Ciencia Política de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, México  
**Gorka Urrutia**, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto  
**Jaume Saura**, Presidente del Institut de Drets Humans de Catalunya, Barcelona  
**Joana Abrisketa**, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto  
**Jordi Bonet**, Catedrático de Derecho Internacional Público de la Universidad de Barcelona  
**José Aylwin**, Director del Observatorio de derechos ciudadanos, Temuco, Chile  
**José Luis Gómez del Prado**, miembro del Grupo de Trabajo de las Naciones Unidas sobre la utilización de Mercenarios, Ginebra, Suiza  
**José Manuel Pureza**, Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coimbra, Portugal  
**Judith Salgado**, Programa Andino de Derechos Humanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador  
**Koen de Feyter**, Catedrático de Derecho Internacional Público de la Universidad de Amberes, Bélgica  
**Mónica Goded**, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto  
**Manuela Mesa**, Directora del Centro de Educación e Investigación para la Paz, CEIPAZ, Madrid  
**Noé Cornago**, Profesor Titular de Relaciones Internacionales de la Universidad del País Vasco, Leioa  
**Pablo de Greiff**, International Center on Transitional Justice, Nueva York  
**Víctor Toledo Llancaqueo**, Centro de Políticas Públicas, Universidad ARCIS, Santiago de Chile  
**Vidal Martín**, investigador de la Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior, FRI-DE, Madrid

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org) <<http://www.cedro.org>>) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© Publicaciones de la Universidad de Deusto  
Apartado 1 - 48080 Bilbao  
e-mail: [publicaciones@deusto.es](mailto:publicaciones@deusto.es)  
ISBN: 978-84-9830-496-1

## Índice

---

INTRODUCCIÓN .....	11
Capítulo I: LA NORMATIVA SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN CHILE: ¿CÓMO SE GARANTIZA ESTE DERECHO PARA LOS NIÑOS Y NIÑAS INMIGRANTES? .....	15
1. <b>Principio de no discriminación</b> .....	16
1.1. Instrumentos internacionales .....	16
1.2. Normativa nacional relativa a la no discriminación .....	19
1.3. Alcances críticos .....	21
2. <b>Derechos de los y las migrantes</b> .....	22
2.1. Instrumentos internacionales .....	22
2.2. Normativa nacional relativa a la migración .....	25
2.3. Alcances críticos. ....	26
3. <b>Derechos de los niños y niñas</b> .....	29
3.1. Instrumentos internacionales .....	29
3.2. Normativa nacional relativa a los derechos de la infancia. ....	32
3.3. Alcances críticos. ....	34
4. <b>Derecho a la educación</b> .....	35
4.1. Instrumentos internacionales. ....	35
4.2. Normativa nacional relativa al derecho a la educación. .	39
4.3. Alcances críticos. ....	42

Capítulo II: LA DIVERSIDAD MIGRATORIA EN CHILE Y LAS OPORTUNIDADES EDUCACIONALES PARA EL ESTUDIANTADO INMIGRANTE. . . . .	45
1. <b>Diversidad migratoria</b> . . . . .	47
1.1. Caracterización sociodemográfica . . . . .	47
1.2. Inserción económica de los inmigrantes en Chile y condiciones materiales de vida . . . . .	51
1.3. Inserción en el sistema escolar de la inmigración argentina, peruana y ecuatoriana . . . . .	52
2. <b>Comportamiento de matrícula de estudiantes inmigrantes</b> . . . . .	54
Capítulo III: CONDICIONES QUE FAVORECEN Y DIFICULTAN LA INSERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES INMIGRANTES AL SISTEMA ESCOLAR EN CHILE . . . . .	61
1. <b>Vulnerabilidades de los estudiantes inmigrantes en el sistema escolar en Chile</b> . . . . .	62
1.1. Vulnerabilidades asociadas a factores estructurales . . . . .	62
1.2. Vulnerabilidades asociadas a factores socioculturales . . . . .	66
1.3. La percepción de vulnerabilidad desde el punto de vista de la institucionalidad escolar y social vinculada con los inmigrantes . . . . .	68
2. <b>Los recursos para superar las situaciones de vulnerabilidad que afectan la integración al sistema educativo chileno</b> . . . . .	69
2.1. Capital familiar . . . . .	70
2.2. Capital personal y cultural de los niños y niñas inmigrantes . . . . .	74
2.3. Las políticas, acciones y recursos institucionales . . . . .	75
Capítulo IV: EL ACCESO A LA EDUCACIÓN: CONDICIONES Y PROCESO DE MATRÍCULA. . . . .	79
1. <b>La normativa en materia de acceso a la educación de niños y niñas inmigrantes</b> . . . . .	79
2. <b>El camino de un niño o niña inmigrante para ingresar al colegio en Chile</b> . . . . .	81
2.1. Primer Paso, la solicitud de matrícula . . . . .	82
2.2. Paso de matrícula provisoria a matrícula definitiva . . . . .	84
2.3. La asignación de curso . . . . .	86
3. <b>Algunas reflexiones sobre el proceso de matrícula</b> . . . . .	88

Capítulo V: INTEGRACIÓN Y EQUIDAD. DOS DESAFIOS EN LA ESCUELA .....	91
1. <b>La complejidad de comprender e incorporar los conceptos de integración y equidad en el sistema escolar</b> .....	92
2. <b>Integración en los niveles estructural, cognitivo cultural, social e identitario</b> .....	97
2.1. Importancia de la dimensión social en el proceso de integración .....	99
2.2. Reconfiguración de la identidad. ....	102
CONCLUSIONES .....	105
BIBLIOGRAFIA .....	109
ANEXOS .....	113



# Introducción

La migración es un proceso global que está transformando a las sociedades. Estas transformaciones ocurren en distintas dimensiones de lo social y afectan a diversos actores, tanto a aquellos vinculados directamente con la migración como a aquellos vinculados de manera más indirecta. De ahí que los estudios que abordan estas transformaciones sean tan diversos como aspectos sociales se puedan imaginar: efectos de las remesas en sociedades de llegada y en destino; transformaciones en el mercado del trabajo; formación de familias y comunidades transnacionales; transformaciones demográficas; migración y desarrollo; salud y migración, por mencionar algunas. En Chile se trata de un tema relativamente nuevo y en particular este trabajo aborda la inserción de los niños y niñas inmigrantes en el sistema escolar, un aspecto de la migración hasta ahora poco analizado en el país.

El proceso de integración de los inmigrantes es uno de los desafíos que enfrenta el sistema escolar chileno, especialmente en sectores con alta densidad de población extranjera. De ahí que el interés de este estudio sea analizar la forma en cómo los niños y niñas inmigrantes se insertan en el sistema escolar: a qué tipo de establecimiento asisten, en qué localidades están ubicados, cuáles son las dificultades que enfrentan para la inserción formal y cuáles son las diferencias en la inserción al sistema educacional en términos de nacionalidad y clase social. Interesa abordar qué ocurre con el derecho a la educación en el caso de niños y niñas inmigrantes y dónde se encuentran las principales barreras que dificultan el ejercicio del mismo.

Sostenemos en este estudio que la migración en Chile es de carácter heterogéneo; que esta heterogeneidad se va construyendo a través de una serie de procesos sociales, influenciados por variables raciales, de clase, nacionales y de género y que el resultado de la conjunción de

estos procesos va configurando distintas oportunidades sociales y económicas para la inserción e integración de los niños y niñas.

El estudio utilizó un enfoque metodológico de carácter cualitativo. Para asegurar su validez, se realizó un proceso de triangulación entre los datos obtenidos en el trabajo de campo y aquellos procedentes de fuentes secundarias de información (Encuesta de Hogares CASEN 2006). Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron las siguientes:

1. Elaboración de un Catastro de estudiantes extranjeros en las comunas de Estación Central, Recoleta, Independencia y Santiago Centro (todas ellas comunas cercanas al centro de la Ciudad de Santiago). Para obtener esta información se identificaron en primer lugar los colegios (a través de la información oficial disponible en la página web del Ministerio de Educación) y luego se les contactó telefónicamente. De un total de 251 escuelas y colegios, se obtuvo información de 150. Algunos colegios no accedieron a entregar los datos, en otros casos los teléfonos no correspondían. La información obtenida se pasó a una base de datos.
2. Análisis de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica, **CASEN** 2006. Dado el bajo número de casos de migrantes peruanos, ecuatorianos y argentinos que se registran en esta encuesta, se optó por construir una base de datos independiente, sin pretensión de representatividad.
3. Entrevistas a representantes de la institucionalidad pública de distintos niveles relacionada con el sector educacional y con migrantes. Se entrevistaron en los colegios a directores, jefes de UTP (Unidades Técnico-Pedagógicas), orientadores e inspectores (9 entrevistas); jefes de los DAEM (Dirección de Administración de Educación Municipal) de las municipalidades de Santiago, Estación Central e Independencia; directivos y/o miembros de organizaciones de la sociedad civil que están trabajando la temática de migración y educación (Vicaría Norte de la Pastoral Social; Servicio Jesuita a Migrantes; Colectivo sin Fronteras, entre otros).
4. Entrevistas a madres de estudiantes inmigrantes provenientes de Perú, Argentina, Ecuador, Bolivia y otros países latinoamericanos, considerando en todos los casos tanto personas pertenecientes a distintos grupos socioeconómicos (18 entrevistas).
5. Entrevista grupal a estudiantes extranjeros de educación media.

Todas las entrevistas fueron transcritas y analizadas con ayuda del programa informático de análisis de datos cualitativo *Atlas Ti*.

Las dimensiones centrales utilizadas en el estudio, fueron las siguientes: 1) Aspectos administrativos del proceso de matrícula; 2) Permanencia del estudiante inmigrante en el sistema escolar; 3) Integración (social) del estudiante inmigrante en el sistema escolar.

Esta publicación contiene cinco capítulos. El primero analiza los instrumentos nacionales e internacionales que sustentan el derecho a la educación. El objetivo es analizar aquellas contradicciones y/o debilidades que se dan en la legislación chilena y que dificultan el ejercicio de este derecho por parte de los niños y niñas inmigrantes. El segundo capítulo realiza una caracterización de los distintos grupos de inmigrantes, de modo de observar las principales diferencias que existen entre los grupos y al interior de ellos. Se analiza cómo estas condiciones van determinando las posibilidades de educación a la que tienen acceso los niños y niñas y cómo se va produciendo un proceso de concentración de matrícula de alumnos extranjeros en determinados establecimientos de la capital. El tercer capítulo analiza las condiciones que favorecen y dificultan la inserción de los niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno, los tipos de vulnerabilidades a las que se ven enfrentados y los recursos personales, familiares e institucionales para superar dichas situaciones. El cuarto capítulo analiza el proceso de matrícula por el que deben pasar los niños y niñas extranjeros. Se identifica el procedimiento formal, las diferencias en su aplicación y los problemas en su implementación. El quinto capítulo analiza la multiculturalidad e interculturalidad como marcos desde donde es posible pensar modelos de integración de los niños y niñas migrantes.

Queremos agradecer muy especialmente a la Organización Internacional para las Migraciones OIM-Chile, por el interés y apoyo para realizar este estudio y al Departamento de Sociología de la Universidad Alberto Hurtado\*. Agradecemos también a todos aquellos que nos brindaron su tiempo y disposición para ser entrevistados: a las apoderadas, directores, orientadores y estudiantes, a las municipalidades y a las organizaciones sociales.

---

\* Esta publicación es resultado de una investigación encargada por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) al departamento de Sociología de la Universidad Alberto Hurtado de Santiago de Chile. Las opiniones expresadas corresponden a las autoras y no reflejan la opinión de la OIM.



# Capítulo I:

## La normativa sobre el derecho a la educación en Chile: ¿cómo se garantiza este derecho para los niños y niñas inmigrantes?<sup>1</sup>

La presencia de menores inmigrantes en edad escolar plantea demandas que deben ser satisfechas a través del establecimiento de políticas públicas inspiradas en el enfoque integral de derechos. De ahí el interés por conocer el sistema legal conformado por normas nacionales e internacionales, que garantiza el derecho a la educación de los menores inmigrantes en Chile. Frente a la ausencia de una normativa explícita sobre los derechos de los menores inmigrantes en la legislación chilena, es preciso examinar la legislación existente con el objeto de determinar si ella es suficiente para amparar adecuadamente sus derechos.

El análisis se realizará a partir de cuatro áreas específicas, las que permitirán conocer en qué medida los derechos de los menores inmigrantes están protegidos. A su vez, un análisis crítico de la legislación permitirá identificar las ausencias legales y distancias que existen entre la normativa internacional y leyes o políticas nacionales de modo de plantear vacíos que pudieran estar afectando el derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes. Las cuatro áreas en las que se trabajará son:

---

<sup>1</sup> Este capítulo contó con la colaboración de Patsilí Toledo, abogada Universidad de Chile.

1. Principio de No Discriminación
2. Derechos de los y las migrantes
3. Derechos de los niños y niñas
4. Derecho a la educación

En cada una de estas áreas se identificarán los distintos acuerdos y Convenciones Internacionales de los que Chile es parte y las leyes, iniciativas y proyectos de ley nacionales pertenecientes a estas áreas relativas a los derechos de los menores inmigrantes. A partir de esta descripción, se realizará un análisis crítico respecto de las distancias que hay entre las Convenciones aprobadas, firmadas o ratificadas por Chile y la legislación interna en cada uno de los temas.

## 1. PRINCIPIO DE NO DISCRIMINACIÓN

### 1.1. Instrumentos internacionales

Los principios de igualdad y no discriminación se encuentran reconocidos en todos los tratados internacionales de derechos humanos, tanto en el sistema universal (Naciones Unidas) como en los diversos sistemas regionales, en particular, el sistema interamericano de derechos humanos. Esto significa que los Estados están obligados a garantizar los derechos fundamentales de todas las personas que se encuentran en su territorio, **sin discriminación alguna**.

A continuación revisaremos los principales instrumentos internacionales que consagran estos derechos, tanto en aquellos instrumentos de **carácter general** (que se aplican a todas las personas), así como los de **carácter específico** (los que buscan la protección de un grupo determinado de personas). En estos últimos, precisamente, encontramos una "especificación" del principio de no discriminación, en cuanto han sido instrumentos creados para avanzar en la superación de la discriminación que afecta, en los hechos, a ciertos grupos de personas.

#### a) *Instrumentos de derechos humanos de carácter general*

En el sistema universal se encuentran Declaraciones y Convenciones internacionales<sup>2</sup> que reconocen expresamente los derechos de igualdad

---

<sup>2</sup> Aunque existe algún nivel de debate teórico, hay consenso en la comunidad internacional en cuanto a que las Declaraciones internacionales son instrumentos de carácter no vinculante u obligatorio, a diferencia de las Convenciones o Tratados, que sí poseen

y el principio de no discriminación. Las razones por las cuales se prohíbe discriminar son amplias, ya que además de las categorías tradicionales (como raza, sexo, idioma, religión, etc.) se incluye una expresión genérica: se prohíbe la discriminación en base a “cualquier otra condición” o “cualquier otra condición social”, con lo que se incluye también las diversas condiciones en que una persona inmigrante se puede encontrar<sup>3</sup>.

En 1993 se desarrolló la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena, y la *Declaración y Programa de Acción* –que es resultado de esta Conferencia– aborda una multiplicidad de temas, incluida la situación de los trabajadores migrantes, considerados “personas pertenecientes a grupos que han pasado a ser vulnerables”. La declaración hace un llamado a los Estados a proteger los derechos de los trabajadores migratorios y sus familias así como a la eliminación de todas las formas de discriminación hacia este y todos los grupos más vulnerables. Especial énfasis adquirió la situación de los refugiados y desplazados por guerras o desastres ambientales. La Declaración llama a los Estados a asumir de manera responsable la búsqueda de soluciones al tema del refugio, reafirmando el derecho que tiene toda persona a buscar asilo en otro país y a regresar, si así lo desea, al lugar de origen.

La cláusula de no discriminación equivalente a la contenida en la Declaración Universal se encuentra también en el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (D.O. 29 de abril de 1989) en su Art. 2.1, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (D.O. 27 de mayo de 1989) en su Art. 2.2. En el sistema interamericano, tanto la *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*, como la *Convención Americana de Derechos Humanos* (Pacto de San

---

ese carácter. En consecuencia, aunque las Declaraciones pueden ser mencionadas por su relevancia, el presente trabajo hará su énfasis en los Tratados o Convenciones que son obligatorios para el Estado de Chile. Respecto de éstos, se señala la fecha de publicación en el Diario Oficial (D.O), a partir de la cual son instrumentos plenamente incorporados al ordenamiento jurídico nacional.

<sup>3</sup> La *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948) señala en su Art. 1º “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (...)” y en su Art. 2º:

“1. Toda persona tienen los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía”.

José de Costa Rica, D.O. 5 de enero de 1991) incluyen cláusulas de no discriminación en sus Arts. 2 y 1.1, respectivamente.

### b) *Instrumentos de derechos humanos de carácter específico*

Las necesidades de grupos históricamente discriminados o particularmente vulnerables han hecho necesaria la adopción de instrumentos específicos con miras a la erradicación de las particulares formas de discriminación que les afectan. Estos instrumentos han dado definiciones sobre lo que debe entenderse por discriminación, en forma más precisa que los instrumentos de carácter general. Así, la *Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial* (D.O. 12 de noviembre de 1971) señala en su Art. 1.1:

En la presente Convención la expresión “discriminación racial” denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u **origen nacional o étnico** que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

Las conferencias e instrumentos centrados en la lucha contra la discriminación racial y xenofobia<sup>4</sup>, en consecuencia, se han hecho cargo de forma progresiva sobre la situación de los y las migrantes. La *Declaración de la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, xenofobia y otras formas de intolerancia* (2001), reconoció a los migrantes y a los refugiados como un grupo específico víctima del racismo, la discriminación racial y la xenofobia y estableció medidas a nivel nacional, regional e internacional para la prevención, educación y protección, destinadas a erradicar el racismo, la discriminación racial y la xenofobia.

---

<sup>4</sup> La Declaración sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (1963) fue el antecedente directo de la Convención. Luego se realizaron la primera y segunda Conferencia para el combate contra el racismo y la discriminación (Ginebra, 1978 y Ginebra, 1983) y, finalmente, la Conferencia Mundial contra el racismo, la Discriminación racial, xenofobia y otras formas conexas de discriminación (Durban, 2001). En términos políticos, además, se han instaurado tres décadas dedicadas al combate al racismo y discriminación racial (1973-1982; 1983-1992; 1994-2003).

En lo concerniente a inmigrantes y refugiados, propone que los Estados diseñen e implementen políticas y medidas destinadas a mejorar la condición de discriminación que sufren los trabajadores inmigrantes y que dediquen especial atención a las personas involucradas en trabajo doméstico y personas víctimas de trata. Llama a los Estados a que se comprometan en la generación de información estadística, estudios e investigaciones sobre las causas de la migración y sus manifestaciones; a promover una educación en derechos humanos, entre otros aspectos. En un nivel regional estimula a los Estados a que participen en diálogos regionales sobre los problemas de la migración, en particular la situación de tráfico y trata de mujeres y niñas. Asimismo, la Declaración promueve la negociación de acuerdos bilaterales y regionales sobre trabajadores inmigrantes.

Dentro de los instrumentos de derechos humanos de carácter específico que consagran disposiciones de no discriminación, se encuentran la *Convención sobre los Derechos del Niño* y la *Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares*, que serán analizadas en las partes dedicadas específicamente a estos temas.

## 1.2. Normativa nacional relativa a la no discriminación

### a) Normativa constitucional

En Chile, la Constitución vigente de 1980 incluye una expresa referencia a la igualdad en su Art. 1º inc. 1º, al señalar "*Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos*". En virtud de su Art. 5º inc. 2º, además, se entienden incorporados con rango constitucional los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile<sup>5</sup>. La Constitución reconoce además, la igualdad ante la ley y la prohibición de discriminación en el Art. 19 N° 2. Estas son garantías constitucionales que pueden ser amparadas a través del recurso de protección ante la Corte de Apelaciones respectiva, de acuerdo al Art. 20 de la Constitución.

---

<sup>5</sup> "El ejercicio de la soberanía reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana. Es deber de los órganos del Estado respetar y promover tales derechos, garantizados por esta Constitución, así como por los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes."

### b) Normativa legal y reglamentaria

Existen en Chile algunas normas de rango legal dirigidas específicamente a evitar y/o sancionar la discriminación, tanto en relación a ciertos ámbitos (como en el ámbito laboral, en el Art. 2° del Código del Trabajo<sup>6</sup>) como respecto de ciertos grupos específicos de personas (personas con discapacidad física o mental, indígenas<sup>7</sup>, personas con VIH, etc.).

En discusión parlamentaria, sin embargo, se encuentra un proyecto normativo de carácter amplio e inclusivo en relación a la no discriminación: el *Proyecto de ley que establece Medidas contra la Discriminación*,<sup>8</sup> y que recientemente fuera aprobada por la Comisión de Derechos Humanos del Senado (2008). El proyecto de ley busca una reglamentación que no implique una modificación a nivel constitucional y que otorgue un tratamiento efectivo a la no discriminación. Se orienta a sistematizar las diversas normas sobre la no discriminación arbitraria (contenidas en las Convenciones Internacionales y en la Constitución chilena) para garantizar en forma más efectiva la igualdad ante la ley. El proyecto instituye una acción especial de no discriminación para reclamar por las discriminaciones arbitrarias ante los tribunales de Justicia (Cortes de Apelaciones respectivas), y regula las reglas de procedimiento que le son aplicables.

Igualmente se encuentra en debate parlamentario el *Proyecto de Ley que crea el Defensor del Ciudadano* (Boletín N° 3429-07). Este pro-

---

<sup>6</sup> "Son contrarios a los principios de las leyes laborales los actos de discriminación.

Los actos de discriminación son las distinciones, exclusiones o preferencias basadas en motivos de raza, color, sexo, edad, estado civil, sindicación, religión, opinión política, nacionalidad, ascendencia nacional u origen social, que tengan por objeto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo y la ocupación." (Art. 2° inc. 3° y 4° del Código del Trabajo).

<sup>7</sup> A este respecto sólo cabe hacer presente que, de estas normas específicas, si bien en teoría la ley indígena pudiera tener un impacto en relación con el derecho a la educación de niños y niñas migrantes, ello no es así por cuanto la propia ley restringe su aplicación a las personas indígenas del "territorio nacional", con lo cual personas indígenas de otros países carecen de protección especial.

<sup>8</sup> Boletín 3.815-07. El proyecto ha terminado su tramitación, y se encuentra con urgencia simple. Varias organizaciones sociales, entre las que se encuentra la Agrupación de Inmigrantes por la Integración Latinoamericana (Apila), han solicitado al gobierno que acelere el Proyecto de ley que el día 18 de Octubre de 2005 ingresó a segundo trámite al Senado y que actualmente sólo le falta una votación en el pleno. La preocupación de estas organizaciones sociales se basa en el estancamiento del proyecto en el Congreso desde Diciembre pasado hasta este momento y en la falta de iniciativa de las autoridades para acelerar la última votación.

yecto ingresó al Congreso en diciembre de 2003 por mensaje presidencial y actualmente se encuentra en primer trámite constitucional, en la Cámara de Diputados. El proyecto busca establecer en Chile una figura equivalente a las Defensorías del Pueblo existentes en otros países de la región, y sus principales atribuciones serán “velar por la defensa y promoción de los derechos e intereses de las personas ante actos u omisiones de los órganos de la Administración del Estado, en lo relativo a la satisfacción de las necesidades públicas.

### 1.3. Alcances críticos

Si bien la Constitución chilena asegura el derecho a la igualdad y no discriminación e incorpora expresamente las normas internacionales respectivas emanadas de los tratados de derechos humanos que el país ha ratificado, la grave realidad de discriminación que afecta a diversos grupos sociales ha sido una de las razones principales para impulsar el proyecto de ley que establece medidas específicas contra la discriminación.

La existencia de una normativa nacional específica, sin duda tendrá un impacto en la forma en que es entendida la discriminación en nuestro país, así como las formas de ampararse frente a ella. En particular, la creación de una acción jurisdiccional especial para amparar a las personas frente a actos de discriminación puede constituir una herramienta fundamental para la protección de los derechos de las personas migrantes, atendidas las limitaciones del actual recurso de protección. En efecto, este recurso sólo puede ser interpuesto dentro de 15 días desde el acto que vulnera los derechos (un acto discriminatorio, por ejemplo), plazo que –a pesar de ser cuestionado desde los más diversos ámbitos– resulta a todas luces insuficiente para las personas que, como los y las migrantes, tienen mayores dificultades para acceder a la información y a las instituciones. El plazo de tres meses que contempla el proyecto de ley que establece medidas contra la discriminación, resulta mucho más razonable.

En tanto, también resulta fundamental la tramitación de la reforma constitucional que crea el Defensor del Ciudadano. Esta entidad, similar a las Defensorías del Pueblo existente en la mayor parte de los países de la región, es uno de los organismos mejor evaluados por la ciudadanía en los países en que existe, ya que constituye una entidad cercana y accesible para las personas, con un papel fundamental en la resolución no jurisdiccional de los conflictos con los órganos del Estado. La creación de este organismo en Chile tendría una importancia fundamental para la población migrante, toda vez que se trata de un organismo que no requiere de formalidades para su intervención y que actúa en un

marco de promoción y defensa de los derechos humanos. Adicionalmente, es una institución conocida en los países de origen de la mayor parte de los y las migrantes, por lo cual podrían acudir a ella con mayor confianza.

## 2. DERECHOS DE LOS Y LAS MIGRANTES

### 2.1. Instrumentos internacionales

La primera Conferencia Mundial para Combatir el Racismo y la Discriminación Racial, realizada en Ginebra en 1978, recomendó entre otras cosas, la elaboración de una convención internacional sobre los derechos de los trabajadores migratorios. El mismo año la Resolución 33/163 realizó una propuesta similar constituyéndose en 1980 un grupo de trabajo abierto a la participación de todos los Estados miembros para elaborar dicha convención. El proceso terminó en 1990 con la aprobación por parte de la Asamblea General de la *Convención Internacional para la Protección de los derechos de todos los trabajadores y sus familias*<sup>9</sup> (D.O. 8 de junio de 2005) y representa el primer instrumento vinculante que aborda específicamente los temas migratorios<sup>10</sup>.

La Convención reitera los derechos fundamentales ya reconocidos en tratados de carácter general (tanto derechos civiles y políticos, como económicos, sociales y culturales), sin embargo lo distintivo es que reconoce estos derechos a todos los inmigrantes, sin importar su condición o estatus legal. La Convención complementa y profundiza los derechos de los migrantes regulares, como una forma de desincentivar la migración irregular.

La Convención se aplica a todos los trabajadores migratorios y sus familiares, entendiendo como “trabajador migratorio” a *toda persona que vaya a realizar, realice o haya realizado una actividad remunerada*

---

<sup>9</sup> Antecedentes de esta Convención se hallan en el Convenio 97 sobre los trabajadores migrantes. (Revisado en 1949, fecha de entradas en vigor: 22 de enero de 1952), el Convenio sobre las migraciones en condiciones abusivas y la promoción de la igualdad de oportunidades y de trato de los trabajadores migrantes (Fecha de entrada en vigor: 9 de diciembre de 1978); ambos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Véase también Derecho Internacional para los Refugiados y Asilo, y la Convención de Viena sobre Relaciones Consulares (Organización de Estados Americanos-OEA- 2003).

<sup>10</sup> Ferrer Marcela. La Población y el desarrollo desde un enfoque de derechos humanos: intersecciones, perspectivas y orientaciones para una agenda regional. Serie Población y desarrollo N°. 60, CEPAL/CELADE, Noviembre 2005. LC/L.2425-P

*en un Estado del que no sea nacional*<sup>11</sup>. En tanto, el término “familiares” se refiere a *las personas casadas con trabajadores migratorios o que mantengan con ellos una relación que, produzca efectos equivalentes al matrimonio, así como a los hijos a su cargo y a otras personas a su cargo reconocidas como familiares por la legislación aplicable (...)*, esto quiere decir que no solo se da protección a las familias matrimoniales, sino también a las que proceden de uniones que no tengan ese carácter.

La Convención reconoce los derechos a toda la población migrante (incluyendo precisiones que son especialmente relevantes para ella, como por ejemplo el derecho a contar con intérpretes como parte de su derecho a la asistencia legal). Además, distingue derechos de los que son titulares todos los trabajadores migratorios y sus familiares, de aquellos que son titulares sólo los trabajadores migratorios regulares.

La Convención reconoce derechos civiles y políticos<sup>12</sup> y derechos económicos, sociales y culturales<sup>13</sup> a todos los trabajadores migratorios y sus familias. Reconoce adicionalmente derechos específicos a los migrantes regulares y sus familias, tales como el derecho a ausencia temporaria sin perder su autorización a trabajar (Art. 38); libertad de movimiento en el país donde trabaja (Art. 39); derecho a formar sindi-

---

<sup>11</sup> Quedan comprendidas aquí varias categorías de trabajadores (incluso los independientes). Se excluyen ciertas categorías de inmigrantes, entre ellos, los refugiados y apátridas (artículo 3).

<sup>12</sup> Derecho al libre movimiento desde y hacia sus países de origen (Art.8); derecho a la vida (Art. 9); a no ser sometido a tortura o trato cruel, inhumano o degradante (Art.10) o trabajo forzoso o en esclavitud (Art. 11); derecho a la libertad de pensamiento, expresión y credo religioso (Art. 12 y 13), a la privacidad (Art. 14); y a la propiedad (Art. 15). *Garantías del debido proceso*: derecho a un juicio justo y garantías del debido proceso (Art. 16-20); a tener asistencia legal e intérpretes (Art. 16); derecho a no ser arrestado en forma arbitraria (Art. 16); presunción de inocencia (Art. 19) prohibición de ser sujeto de medidas de expulsiones colectivas (Art. 22), asistencia y protección consular (Art. 23); a ser reconocido como persona ante la ley (Art. 24); igualdad de condiciones que los nacionales ante la corte y los tribunales (Art. 18). *Familia e hijos/as de migrantes*: derecho a un nombre, registro y nacionalidad (Art. 29) *Información*: derecho a la información del Estado de origen, destino y tránsito (Art. 33)

<sup>13</sup> *Empleo*: Derecho a igualdad de trato que los nacionales respecto de la remuneración y condiciones laborales (Art. 25); a asociación sindical (Art. 26); goce de los mismos beneficios de seguridad social que los nacionales, de acuerdo con los requisitos legales (Art. 27); atención médica de emergencia (Art. 28). *Derechos culturales y económicos*: derecho a preservar una identidad cultural (Art. 31); transferencia de ahorros una vez acabado su período de residencia (Art. 32). *Familia e hijos/as de migrantes*: derecho al acceso a la educación (Art. 30).

catos (Art. 40), acceso igualitario a protección al desempleo, beneficios por desempleo (Art. 54) entre otros.

Cabe destacar que la Convención se sostiene en la base fundamental de que este instrumento brinda protección a *todos* los migrantes, de este modo se reconoce que los migrantes y *sus familias* no son sólo entidades económicas, sino que se trata de seres humanos con derechos. La protección que otorga la Convención abarca todas las etapas del proceso migratorio: la salida de su país de origen, el tránsito por otros países, su permanencia en países de recepción y el regreso a su país.

La Convención pretende establecer un “marco para la gobernabilidad migratoria”, es decir, busca promover ciertas condiciones legales, igualitarias y humanas en relación al proceso migratorio. Esto requiere la cooperación entre los Estados con el fin de prevenir y eliminar el tráfico ilícito y las situaciones irregulares en el empleo de migrantes.

Dentro de los instrumentos internacionales no vinculantes, encontramos también la *Declaración del Milenio*<sup>14</sup>, de la Asamblea General de Naciones Unidas, que reafirma la adhesión a principios y propósitos de la Carta de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, sosteniendo la atemporalidad y universalidad de éstos. Los países firmantes manifiestan su decisión de respetar el conjunto de acuerdos que tienen implicancias directas en los derechos humanos. La declaración, en el capítulo sobre derechos humanos, democracia y buen gobierno, asume el compromiso de “garantizar el respeto y la protección a los derechos humanos de los migrantes, los trabajadores migratorios y sus familias, eliminar los actos de racismo y xenofobia cada vez más frecuentes en muchas sociedades y promover una mayor armonía y tolerancia en todas las sociedades”<sup>15</sup>.

Cabe hacer presente que la *Relatoría Especial sobre los Derechos Humanos de los Migrantes* aunque no ha emitido un informe especial respecto del derecho a la educación de los y las migrantes, ha señalado como un aspecto de principal preocupación el referido al acceso de migrantes documentados e indocumentados al disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales básicos, incluido el acceso a la atención de salud, educación y los servicios básicos<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Naciones Unidas, Nueva York, 8 Septiembre 2000.

<sup>15</sup> Declaración del Milenio. Nueva York, septiembre 2000. A/55/L.2. <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/559/54/PDF/N0055954.pdf?OpenElement>

<sup>16</sup> Informe del Relator Especial sobre los Derechos de los Migrantes, Sr. Jorge Bustamante. 14 de febrero de 2007.

Finalmente, cabe hacer presente que Chile no ha ratificado el *Convenio 97 sobre Trabajadores Migratorios*, de 1949, ni el *Convenio 143 sobre los Trabajadores Migrantes* (disposiciones complementarias), de 1975, ambos de la Organización Internacional del Trabajo.

## 2.2. Normativa nacional relativa a la migración

### a) Normativa constitucional

La Constitución chilena no consagra disposiciones específicas referidas a personas migrantes, sin embargo, sus disposiciones de carácter general –como las garantías constitucionales establecidas en el Art. 19, que incluyen el derecho a la igualdad ante la ley y prohibición de discriminación, debido proceso, libertad de circulación, libertad de trabajo, entre otras– les son plenamente aplicables, como a cualquier persona que se encuentre en el territorio nacional. Asimismo, les son aplicables las disposiciones sobre nacionalidad y ciudadanía que correspondan<sup>17</sup>.

### b) Normativa legal y reglamentaria

Las normas de rango legal en nuestro país en relación a la migración son la *Ley de Extranjería* (Decreto Ley N° 1094, D.O. 19 de julio de 1975) y la *Ley de Inmigración* (Decreto con Fuerza de Ley N° 69, D.O. 8 de junio de 1953). Ambos cuerpos legales cuentan con su respectivo reglamento<sup>18</sup>.

Este conjunto normativo carece de disposiciones generales respecto de los derechos humanos de las personas migrantes, tratándose más bien de una normativa de carácter fuertemente regulatorio en torno al ingreso de personas extranjeras al país y las condiciones para su permanencia. La Ley de Extranjería y su reglamento establecen las condiciones de ingreso al país, prohibiciones de ingreso, visaciones, tipos de residentes, registro (cédula de identidad), rechazos de solicitudes y revocaciones, así como infracciones y sanciones.

En tanto, la Ley de Inmigración es la normativa específica aplicable a personas extranjeras inmigrantes, entendiendo como “inmigrante” *al extranjero que ingresa al país con el objeto de radicarse, trabajar y cum-*

---

<sup>17</sup> Estas materias fueron reformadas por la Ley 20.050, de agosto de 2005, que introdujo reformas a la Constitución en diversos ámbitos.

<sup>18</sup> Reglamento de Extranjería, Decreto Supremo N° 597 de 14 de junio de 1984, y Reglamento de Inmigración, Decreto N° 521 de 31 de octubre de 1953.

plir con las disposiciones contenidas en dicho decreto<sup>19</sup>. La Ley y Reglamento de Inmigración junto con regular aspectos administrativos, como la “cartilla de inmigración” y la obtención de “visación de inmigración”, establece las funciones del Departamento de Inmigración del Ministerio de Relaciones Exteriores. Los inmigrantes también son regidos por la Ley de Extranjería en lo que les sea aplicable.

Es importante señalar que con fecha 2 de noviembre de 1993 ingresó a la Cámara de Diputados un *Proyecto de ley sobre Migraciones*<sup>20</sup>. Este proyecto relevaba la necesidad de contar con una política migratoria comprensiva, centrada en la persona y con referencia al impacto en el desarrollo económico, social y cultural del país. Para ello disponía la creación de una Comisión de migraciones, encargada de elaborar una propuesta de política, que debía dar cuenta de tres tipos de migración que tienen demandas y problemáticas distintas: inmigración de extranjeros; emigración y retorno de nacionales. Esta iniciativa, sin embargo, quedó archivada en julio de 1997.<sup>21</sup>

En la actualidad está en discusión una nueva propuesta de ley y de política migratoria, sin embargo, aún no ha ingresado al Congreso. El revés que sufrió en el Congreso la ley que permitía otorgar voto a los chilenos en el extranjero (2007), podría ser un indicador de las dificultades con que se encontrará la discusión en torno a la ley migratoria una vez que ingrese al parlamento. Con todo, la Presidenta Bachelet en la reciente *Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado*, celebrada en Montevideo, Uruguay (2006), reiteró el compromiso de su gobierno (asumido en discurso oficial el 21 de mayo de 2006) con una nueva ley migratoria al señalar en su intervención oficial lo siguiente: “*Mi gobierno está impulsando una política migratoria que protege los derechos de los migrantes, y que promueve la cooperación internacional, para armonizar el fenómeno migratorio con los procesos de integración y desarrollo, sin descuidar las legítimas necesidades de los países receptores*”<sup>22</sup>.

### 2.3. Alcances críticos

La normativa nacional vigente en materia de migración en Chile, se aleja en varios aspectos de lo dispuesto por la *Convención Internacional*

<sup>19</sup> Artículo 5 Decreto con Fuerza de Ley N° 69.

<sup>20</sup> Proyecto de Ley sobre Migraciones. Mensaje de S.E. El Presidente de la República. Mensaje N° 102-327. [www.bcn.cl](http://www.bcn.cl)

<sup>21</sup> Archivada. Oficio 1543 a la Comisión de Gobierno Interior.

<sup>22</sup> Ver pagina de Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado <http://www.cumbresiberoamericanas.com/principal.php?p=510>

sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y sus Familiares. Si bien la Convención se ha incorporado al ordenamiento jurídico chileno desde su publicación en el Diario Oficial –y, en consecuencia, desde junio de 2005 es un instrumento que puede ser plenamente invocado en nuestro país– su coexistencia con normas de rango legal y reglamentario que contradicen el espíritu de la Convención da lugar a dificultades interpretativas, que sin duda pueden incidir en el desconocimiento de los derechos de la población migrante por parte de diversos organismos, incluidos aquellos relacionados con la educación.

Así, mientras la Convención está fundada en un espíritu comprensivo de la migración, poniendo en el centro la protección de los derechos humanos de todos los trabajadores migrantes y sus familias, esta mirada está ausente en la Ley de Extranjería chilena. Antes bien, la Ley y Reglamento de Extranjería tienen un fundamento en la seguridad del territorio nacional –heredado de la dictadura– y en consecuencia, están dedicados principalmente a la regulación administrativa e infraccional. Si bien la Convención reconoce que es prerrogativa del Estado determinar los criterios que definen quiénes pueden y quienes no pueden ingresar al país, la amplitud y carácter político en los criterios de la ley chilena establece un margen importante de arbitrariedad en esta decisión.

Así, la Ley de Extranjería incluye dentro de las prohibiciones al ingreso al país (párrafo 4, artículo 26), a aquellas personas extranjeras que *"no tengan o no puedan ejercer profesión u oficio, o que carezcan de recursos que les permitan vivir en Chile sin constituir carga social"*, lo cual sin duda puede tener impactos perjudiciales cuando consideramos la obligación del Estado de garantizar los derechos económicos, sociales y culturales de los trabajadores migratorios y sus familiares. Esto indica que la ley chilena está orientada a un tipo de migrante que no corresponde con el migrante laboral mayoritario de hoy en día, en que parte importante de ellos llegan al país, precisamente, en busca de mejores condiciones de vida y probablemente no cuentan en un comienzo con los recursos necesarios para vivir en Chile, a no ser su propia fuerza laboral.

La ley establece como una infracción administrativa grave tener un estatus irregular, lo que puede dar lugar a la expulsión del migrante del país, sin perjuicio de constituir delito en ciertos casos<sup>23</sup>. Esta calificación

---

<sup>23</sup> Los Arts. 68 y 69 de la Ley de Extranjería prevén como delitos el ingreso al país con documentos adulterados o de otras personas, así como el ingreso clandestino.

es independiente de las razones que pueden haber llevado a la persona a tener esa condición. Con ello, la ley no permite distinguir, por ejemplo, si la persona migrante ha sido víctima de alguna forma de trata o tráfico de personas<sup>24</sup>, o bien que ha sido víctima de abusos laborales como, por ejemplo, no tener un contrato de trabajo y consecuentemente, no tener una cédula de identidad. El propio Gobierno, en tanto, ha reconocido ante organismos internacionales que se requiere de reformas a la legislación migratoria.

La expulsión se ha previsto como una sanción que la autoridad administrativa puede o no decretar –sin que se señalen los criterios para ello– por lo que puede dar lugar a mayores márgenes de arbitrariedad y discriminación de ciertos grupos de migrantes. Uno de los aspectos más complejos de la actual ley migratoria, es que la condición de irregularidad de los inmigrantes los deja en una situación de extrema vulnerabilidad, especialmente en el ejercicio de sus derechos. Esto es precisamente uno de los grandes avances de la Convención: asegurar a todas las personas trabajadoras migrantes una serie de Derechos Humanos, y en el caso de Chile, ello no siempre ocurre así.

En tanto, la Ley de Inmigración posee, igualmente, disposiciones de dudosa constitucionalidad y que pudieran entrañar actuaciones arbitrarias o discriminatorias, al reconocer dentro de las funciones del Departamento de Inmigración del Ministerio de Relaciones Exteriores la de “proponer todas las iniciativas que convenga adoptar en lo relativo a una política de inmigración que incremente la capacidad productora y técnica del país y *que mantenga y asegure la unidad espiritual de la nación*, mediante la incorporación de *elementos aptos y fácilmente asimilables, evitando el ingreso de individuos indeseables o inadaptables*” (Art. 3° letra a). Frente a la ausencia de una política migratoria que defina la aproximación del país al tema migratorio, la existencia de este tipo de disposiciones en la normativa legal y reglamentaria, por cierto, dificultan la plena aplicación y vigencia de la Convención.

---

<sup>24</sup> A pesar que Chile ha ratificado la Convención de Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional y su Protocolo adicional para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente mujeres y niños (29 de noviembre de 2004). Es importante señalar que en casos de trata de personas es frecuente la utilización de documentos falsos o expedidos a nombre de otras personas, lo que expone a las víctimas de trata a ser sancionadas como autoras de los delitos previstos en los Arts. 68 ó 69 de la Ley de Extranjería.

### 3. DERECHOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

#### 3.1. Instrumentos internacionales

El principal instrumento internacional relativo a la protección de los derechos de la infancia es la *Convención de Derechos del Niño* (D.O. 27 de septiembre de 1990). La Convención otorga carácter vinculante y amplía los derechos ya reconocidos en la *Declaración de los Derechos del Niño*, de 1959. La Convención establece que todas las personas menores de 18 años de edad, son niños, y reconoce respecto de ellos los derechos humanos que ya están contenidos en instrumentos de carácter general, a los que se adicionan derechos y disposiciones especialmente relevantes para la infancia.

Dentro de las normas especiales, merece especial atención el deber del Estado de proteger a la infancia, consagrado en el Art. 19 de la Convención. De acuerdo a esta disposición, los Estados Partes deben adoptar "todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo". Esta disposición es consistente con la evidencia empírica en todo el mundo relativa al valor de la educación como factor protector de niños y niñas frente al abuso y la explotación. La Convención contiene, asimismo, múltiples disposiciones relativas al derecho a la educación de niños y niñas, las que serán examinadas en particular en el apartado referido al Derecho a la Educación.

El Comité de Derechos del Niño –organismo encargado de supervisar el cumplimiento de la Convención por los Estados Partes– revisó el Tercer Informe Periódico de Chile en enero de 2007. En dicho informe y en relación a la situación de niños y niñas migrantes, el Estado señaló:

42. Con el objeto de proteger a la población migrante, nuestro país se encuentra en pleno proceso de discusión y definición de una política migratoria. Al mismo tiempo ha promovido una serie de acciones desde el Estado, con el objetivo de reducir de manera creciente la discriminación de la cual pueden ser objeto los niños y niñas extranjeros que residen en nuestro país. Una de las iniciativas más significativas al respecto es la campaña denominada "Por el Derecho a la Educación", orientada a facilitar y promover la incorporación a los diversos establecimientos de educación general básica y media, a todos los hijos de migrantes que en la actualidad residen en Chile. A los niños

y niñas extranjeros que se encuentren en condición migratoria irregular, se les otorgará permisos de residencia en la condición de estudiante titular. Con el objetivo de asegurar el derecho a la salud, en el año 2002 se desarrolló una experiencia en la Región Metropolitana, cuyo fin fue resolver la situación de mujeres embarazadas que se encontraban en situación migratoria irregular. La acción estuvo centrada en lograr la inscripción de las mujeres en los consultorios que correspondiesen a su domicilio, con el fin de facilitar el control y seguimiento de sus embarazos. El Ministerio del Interior otorga una visa temporaria a la mujer que se encuentra embarazada y que se controla regularmente en el consultorio que corresponde a su domicilio.<sup>25</sup>

Sin perjuicio de ello, al consultar el Comité respecto del Derecho a la Educación, y pedir al Estado estadísticas desglosadas por “sexo, edad, grupos étnicos y religiosos, zona y niños migrantes”<sup>26</sup>, el Estado no proporcionó información con respecto a esta última categoría, limitándose a señalar que “el Estado de Chile ha buscado asegurar el acceso a todos los menores, independiente de la condición migratoria de sus padres, a los sistemas educacionales, instancia a la que también tienen acceso los niños solicitantes de refugio”<sup>27</sup>.

El Comité formuló sus Observaciones Finales a Chile en enero de 2007<sup>26</sup>. Dentro de éstas, el Comité manifestó su preocupación por la situación de discriminación de la infancia migrante en la esfera de la educación, en los siguientes términos:

29. El Comité reconoce las medidas de política adoptadas para contribuir a la aplicación del principio de la no discriminación, en particular en los servicios de salud, pero sigue preocupado porque algunos grupos vulnerables, incluidos los niños

---

<sup>25</sup> Tercer Informe Periódico de Chile al Comité de Derechos del Niño. 11 de octubre de 2005.

<sup>26</sup> Comité de Derechos del Niño. Lista de cuestiones que deben abordarse al examinar el Tercer Informe Periódico de Chile (CRC/C/CHL/3). 6 de octubre de 2006.

<sup>27</sup> Respuestas escritas del Gobierno de Chile relativas a la Lista de cuestiones (CRC/C/CHL/Q/3) formuladas por el Comité en relación con el examen del Tercer Informe Periódico de Chile (CRC/C/CHL/3). 3 de enero de 2007.

<sup>28</sup> Cabe hacer presente que hicieron llegar informes alternativos al Comité de Derechos del Niño la Red de ONG’s de Infancia y Juventud Chile –con un capítulo específico referido a la situación de niños y niñas migrantes, especialmente en relación a su derecho al acceso a la salud y la educación– y la Corporación de Oportunidad y Acción Solidaria OPCION, junto con la Organización Mundial contra la Tortura (OMCT).

indígenas, *los niños migrantes y refugiados*, los niños con discapacidades, así como los niños de estratos socioeconómicos desfavorecidos y los que viven en zonas rurales *siguen siendo víctimas de la discriminación, especialmente por su limitado acceso a la educación.* (...)

30. El Comité recomienda que el Estado Parte intensifique sus esfuerzos para examinar, supervisar y hacer cumplir la legislación que garantice el principio de no discriminación y el pleno cumplimiento del artículo 2 de la Convención, y que adopte una estrategia proactiva e integral para eliminar la discriminación por motivos de género, étnicos, religiosos o por cualquier otro motivo, y contra todos los grupos vulnerables en todo el país.

31. El Comité pide asimismo que en su próximo informe periódico el Estado Parte incluya información específica sobre las medidas y los programas pertinentes a la Convención sobre los Derechos del Niño que haya aplicado el Estado Parte para ofrecer una protección especial a los grupos vulnerables, y para poner en práctica la Declaración y el Programa de Acción aprobados en la Conferencia Mundial *contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*, celebrada en 2001, teniendo también en cuenta la Observación general N° 1 sobre el párrafo 1 del artículo 29 de la Convención (propósitos de la educación).

Asimismo, y en lo relativo a las medidas especiales de protección que requieren los niños y niñas migrantes, el Comité recomendó a Chile que “vele porque se garantice a los niños refugiados, solicitantes de asilo y migrantes la tramitación expedita de sus documentos de registro e identidad y porque durante ese período no se vean privados de acceso a los servicios de salud y educación”.

El *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (D.O. 27 de mayo de 1989), en tanto, consagra una disposición especial de protección a la familia mientras los hijos estén en período de educación. En efecto, su Art. 10.1 que señala: “se debe conceder a la familia, que es el elemento natural y fundamental de la sociedad, la más amplia protección y asistencia posible, especialmente para su constitución y mientras sea responsable de la educación de los hijos a su cargo”.

La *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (D.O. 9 de diciembre de 1989) señala en su Art. 11 –referido a la eliminación de la discriminación contra la mujer en la esfera del empleo por razones de maternidad– que los Estados deben “alentar el suministro de los servicios sociales de apoyo necesarios para

permitir que los padres combinen las obligaciones para con la familia con las responsabilidades del trabajo y la participación en la vida pública, especialmente mediante el fomento de la creación y desarrollo de una red de servicios destinados al cuidado de los niños”.

Por su parte, uno de los informes sombra o alternativo al IV Informe Periódico que presentó Chile al Comité CEDAW<sup>29</sup> incorporó un capítulo específico relativo a la situación de las mujeres inmigrantes en Chile, donde se propone entre otras cosas, adecuar la normativa nacional a la Convención de los Trabajadores Inmigrantes y sus familias, y desvincular el derecho a residir a un único contrato laboral, entre otras cosas. Estas propuestas, sin embargo, no fueron recogidas por el Comité en sus Observaciones Finales.

Finalmente, aunque con carácter no vinculante, es necesario considerar la *Declaración y Plan de Acción “Un mundo apropiado para los niños”*, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en Mayo de 2002. Los objetivos centrales de la Declaración son 1) la promoción de una vida sana, 2) el acceso a una educación de calidad, 3) la necesidad de proteger a los niños de los malos tratos, la explotación y la violencia y 4) la lucha contra el VIH/SIDA. De acuerdo a la Declaración, los hijos de trabajadores migratorios deben ser considerados como un grupo particularmente vulnerable de niños, por lo que deben ser objeto de políticas de protección adecuadas.

### 3.2. Normativa nacional relativa a los derechos de la infancia

#### a) *Normativa constitucional*

Si bien la Constitución Chilena no posee normas específicamente aplicables a los niños y niñas, en su Capítulo I (sobre Bases de la Institucionalidad) se encuentra un conjunto de principios que se relacionan con la protección de la infancia. Así el Art. 1º, junto con reconocer que las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos, señala que la familia es el “núcleo fundamental de la sociedad”, y que el Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es la promoción del bien común.

Por otro lado, como ya se ha señalado, el Art. 5º inc. 2º incorpora a los derechos reconocidos en tratados internacionales de derechos humanos dentro de aquellos que –al igual que las garantías constitucionales– deben ser respetados y promovidos por todos los órganos del

<sup>29</sup> Informe Sombra CEDAW. Chile 2003-2006

Estado. En su Art. 19 en tanto, se reconocen los derechos que la Constitución asegura a todas las personas que se encuentran en el territorio nacional, incluidos niños y niñas, nacionales y extranjeros. El Art. 19 N.º 10 consagra expresamente el derecho a la educación, disposición que será examinada más adelante. Como ya se ha señalado, la Constitución reconoce una acción de protección que permite proteger tales derechos garantizados, cuando éstos se vean amenazados, perturbados o privados (Art. 20), sin perjuicio de las demás acciones que pudieran interponerse.

### b) *Normativa legal y reglamentaria*

La *Política Nacional y Plan de Acción Integrado a favor de la Infancia y la Adolescencia (2001-2010)* del Ministerio de Planificación, es el instrumento público inspirado en la Convención sobre los Derechos del Niño, que entrega un marco ético y político para la integración de la perspectiva de derechos a la hora de diseñar acciones orientadas a la infancia en Chile. De ella se desprende la necesaria exigencia de asegurar políticas universales a toda la población infantil, las que deben emplear una mirada integral de los procesos de desarrollo de niños y niñas.

La Política Nacional busca crear un sistema que permita asegurar que todas las niñas y niños cuenten con los instrumentos necesarios para manejar y enfrentar los riesgos específicos de cada etapa de su crecimiento<sup>30</sup>, y de este modo, potenciar un desarrollo más igualitario para la infancia y el mejoramiento de las perspectivas de vida para todos los niños y niñas del país. Es por ello que se ha creado un *Sistema de Protección Integral a la Infancia*.

La Política y Plan de Acción reconocen que “El Estado está especialmente obligado a garantizar la “igual consideración y respeto” de todos los niños, niñas y adolescentes, adoptando todas las medidas para darles efectividad y protección a sus derechos, lo que necesariamente exigirá establecer políticas de protección y compensación respecto de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, con objeto de asegurar la igualdad de oportunidades al acceso y ejercicio de los derechos.” Esto, en consecuencia, incluye a los niños y niñas migrantes. Asimismo, la Política Nacional y Plan de Acción

---

<sup>30</sup> MIDEPLAN ha distinguido las siguientes fases de crecimiento: a) desde la gestación hasta los tres primeros meses de vida; b) de tres meses a tres años; c) de cuatro a cinco años; y d) de seis a diez años.

reconocen los derechos culturales de los niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas o lingüísticas, su derecho a la no discriminación y respeto a su identidad.

### 3.3. Alcances críticos

Si bien la Constitución no se refiere específicamente al desarrollo integral de niñas y niños, una interpretación sistemática de sus normas permite colegir que la sociedad chilena debe tender a la protección social de niñas y niños. Un punto pendiente en el debate constitucional se refiere a la falta de reconocimiento de la diversidad cultural. Se trata de un tema sensible para los grupos minoritarios, quienes anhelan un mayor respaldo político-institucional en el cual apoyarse al momento de hacer valer sus identidades, costumbres, cosmovisiones, intereses y preferencias.

El desarrollo integral de los niños y niñas también debe incorporar como valor la posibilidad que dicho desarrollo se efectúe en consideración de la diversidad cultural que representan, de modo que nadie se sienta excluido. Este punto adquiere especial relevancia a la luz del estudio realizado por UNICEF<sup>31</sup> donde se evidencia que el 46% de los menores encuestados considera que la nacionalidad chilena es superior a otras nacionalidades y donde el 32% y 30% respectivamente considera que las nacionalidades peruana y boliviana son inferiores a la chilena.

Tal como lo ha hecho presente el Comité de Derechos del Niño, es imprescindible contar con normativas que resguarden adecuadamente el derecho a la educación de niños y niñas pertenecientes a grupos minoritarios, como el migrante. Al respecto, y a pesar de que la Política Nacional y Plan de Acción sobre Infancia y Adolescencia reconocen que el Estado, con objeto de asegurar la igualdad de oportunidades al acceso y ejercicio de los derechos, debe adoptar políticas de protección y compensación respecto de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, ello no ha ocurrido con la población infantil migrante. Estos aspectos evidencian que hace falta una mayor implementación a nivel doméstico de las normas internacionales que Chile se ha comprometido a cumplir al suscribir y ratificar tratados como la Convención sobre los Derechos del Niño.

---

<sup>31</sup> UNICEF, Estudio sobre "Los Prejuicios de niños y niñas adolescentes". Santiago, 2004.

## 4. DERECHO A LA EDUCACIÓN

### 4.1. Instrumentos internacionales

El derecho a la educación forma parte de los llamados derechos económicos, sociales y culturales. Se encuentra reconocido en diversos instrumentos internacionales, siendo los más relevantes el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (D.O. 27 de mayo de 1989)<sup>32</sup> y la *Convención sobre los Derechos del Niño* (D.O. 27 de septiembre de 1990)<sup>33</sup>.

La Convención considera dentro de las medidas de protección al menor, su educación (Art. 19.1) y señala que todos los niños y las niñas deben disponer de información y orientación en materias educacionales, y acceso a ellas (Art. 28.1.d). Junto con ello, establece el derecho/deber de los padres y madres(o, en su caso, los representantes legales del menor), de “guiar al niño en el ejercicio de la libertad de pensamiento, conciencia y religión, conforme a la evolución de sus facultades” (Art. 14). Por otra parte la Convención obliga a los Estados a fomentar y alentar “la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza”, teniendo especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo” (Art. 28.3)

La *Declaración y Plan de Acción “Un mundo apropiado para los niños”*, en tanto, establece dentro de las estrategias y medidas para lograr el acceso a una educación de calidad para los niños y niñas, el “Velar por que los niños indígenas y los niños pertenecientes a minorías tengan acceso a una educación de buena calidad en condiciones de igualdad con los demás niños. Deberá procurarse que esta educación se imparta de forma de respetar sus tradiciones culturales. También debe-

---

<sup>32</sup> Este *Pacto* reconoce en su Art. 13 el derecho a la educación, su obligatoriedad y gratuidad en el nivel primario y la libertad de los padres a elegir el establecimiento al que asistan sus hijos, así como que reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus convicciones. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales –organismo encargado de supervisar el cumplimiento del Pacto por los Estados Partes– adoptó en 1999 su Observación General N.º 13, relativa al Derecho a la Educación.

<sup>33</sup> La *Convención* reconoce el derecho a la educación en numerosas disposiciones: educación especial para infantes discapacitados (Art. 23.3-4); educación en salud, tanto para los niños y niñas como sus padres (Art. 24); educación primaria gratuita y obligatoria (Art. 28). Por su parte, el Art. 29 describe los propósitos de la educación, señalando que debe estar dirigida al desarrollo de la personalidad de niños y niñas y al máximo desarrollo de sus talentos y habilidades físicas y psíquicas.

rá procurarse ofrecer a los niños/as indígenas y a los/as niños/as pertenecientes a minorías oportunidades educacionales que les permitan comprender y conservar su identidad cultural, incluidos elementos tales como su idioma y sus valores”.

También en esta materia es destacable la *Convención relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza*<sup>34</sup> (D.O. 30 de noviembre de 1971). Ella define la discriminación en materia de enseñanza como “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial: a) Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; b) Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; c) A reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o d) Colocar a una persona o a un grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana”. (Art. 1º).

Especial atención merece el Art. 5º letra c) de la Convención, al señalar el derecho de las minorías nacionales a ejercer actividades docentes propias, emplear y enseñar su propio idioma, siempre que ello no vaya en menoscabo de dichas minorías o de su exclusión del sistema nacional concreto.

Igualmente en relación con los derechos culturales de las minorías, cabe señalar que el Art. 27 del *Pacto Internacional de Derecho Civiles y Políticos* consagra el derecho de las minorías étnicas o lingüísticas a tener su propia vida cultural y emplear su propio idioma. El Comité de Derechos Humanos, en tanto, en su Observación General N.º 23 sobre Derechos de las Minorías, ha extendido expresamente estas disposiciones a los grupos migrantes<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> Decreto N° 764, del Ministerio de Relaciones Exteriores, Lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza, promulgado el 4 de Noviembre de 1971, publicado el 30 de Noviembre de 1971. Véanse los arts. 1 a 5 inclusive.

<sup>35</sup> La Observación General N.º 23 del Comité de Derechos Humanos señala: “5.2. El artículo 27 reconoce derechos a las personas pertenecientes a las minorías que “existan” en un determinado Estado Parte. Habida cuenta de la naturaleza y el alcance de los derechos reconocidos en virtud de este artículo, no procede determinar el grado de permanencia que supone la expresión “que existan”. (...) Así como no necesitan ser nacionales ni ciudadanos, tampoco necesitan ser residentes permanentes. En consecuencia, no debe denegarse el ejercicio de esos derechos a los trabajadores migratorios o a las personas que se encuentren de visita en un Estado Parte y que constituyan alguna de esas minorías. (...)”.

En materia migratoria, la *Convención internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y sus Familias* garantiza a la descendencia de trabajadores y trabajadoras migrantes la igualdad de trato y el mismo acceso a la educación que el otorgado a los nacionales, estando prohibidas las limitaciones al acceso a la educación de los niños y niñas a causa de la situación irregular de la permanencia o empleo de sus padres y madres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo.

Si bien la *Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación*<sup>36</sup> no ha emitido un informe específico sobre el derecho a la educación de las personas migrantes, el Relator Vernor Muñoz Villalobos ha señalado en su informe a la Comisión de Derechos Humanos en diciembre de 2004, como uno de los puntos de preocupación durante su mandato, el ejercicio del derecho a la educación por los migrantes, entre otros grupos discriminados.

Además de los instrumentos internacionales de derechos humanos señalados, existen en materia de educación otros tratados internacionales que aportan ciertos elementos a ser considerados respecto de este tema.

El *Convenio Andrés Bello* es un tratado internacional orientado a la integración a nivel educacional, tecnológica y cultural de los países que lo han ratificado, entre los que se encuentran actualmente Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Perú y Venezuela<sup>37</sup>. El Convenio ha dado lugar al establecimiento de un organismo intergubernamental del mismo nombre, con sede en Colombia que "apoya a los países miembros en el fortalecimiento de las políticas públicas en educación y en la construcción de alternativas de calidad en los diferentes niveles educativos, atendiendo a las tendencias mundiales y a las problemáticas e intereses compartidos por los Estados", encontrándose dentro de sus metas la promoción de la equidad en el acceso a los distintos niveles educativos<sup>38</sup>.

Otro instrumento internacional de este carácter es la *Convención sobre Protección y Promoción de la diversidad de las expresiones culturales*, adoptada el 20 de octubre de 2005 en la 33ª Conferencia Gene-

---

<sup>36</sup> Creada por la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas, el 17 de abril de 1998, a través de la resolución 1998/33.

<sup>37</sup> CORREOS DE CHILE, información N°11/95. Primer día de emisión 9/10/1995, Santiago de Chile. En <http://www.sellos.uchile.cl/rectores1d.html>

<sup>38</sup> En: <http://www.convenioandresbello.org/cab6/index.php?option=content&task=view&id=196&Itemid=45>

ral de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO y aprobada por el Parlamento de Chile el 11 de enero de 2007. Es el primer instrumento de derecho internacional que reconoce la importancia de mantener vivas las expresiones culturales de los pueblos<sup>39</sup>. Mediante ella se reafirma la potestad de los Estados para adoptar políticas o medidas que protejan y promuevan la diversidad de las expresiones culturales.

Los objetivos de la Convención son promover y proteger la diversidad de las expresiones culturales, crear las condiciones para que las culturas puedan prosperar y mantener libremente interacciones provechosas; fomentar el diálogo entre culturas; reafirmar la importancia existente entre el vínculo entre cultura y el desarrollo para todos los países. En virtud de la participación de los Estados en esta Convención, ellos podrán, entre otras cosas: adoptar medidas de protección y promoción de la diversidad cultural o de asistencia financiera; procurar crear en su territorio un entorno que incite a las personas y grupos a crear, difundir y distribuir sus propias expresiones culturales; así como propiciar la educación y la sensibilización del público acerca de la importancia de las expresiones propias de la diversidad cultural.

Finalmente, cabe considerar que en el marco del bloque comercial MERCOSUR, del cual Chile es Estado Asociado, se han adoptado diversas decisiones y regulaciones relativas al libre movimiento de trabajadores entre los países que lo componen y se ha tratado también el tema relativo a la educación y reconocimiento de estudios. En particular, el *Mecanismo para la Implementación del "Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Certificados, Títulos y Estudios de nivel primario y medio no técnico"*<sup>40</sup> Aquí encontramos disposiciones tales como:

- a) Adoptar criterios flexibles para acreditar la identidad en los casos en que se requiere continuar la educación básica, aceptando los documentos de identidad del país de origen hasta que se concluyan los trámites relativos a la documentación migratoria;
- b) Facilitar medidas de urgencia o alternativas para garantizar la inmediata inserción escolar –condicional– en los casos de documentación sin legalizar;

---

<sup>39</sup> Sesión 118ª, jueves 11 de enero 2007. Biblioteca del congreso Nacional. [www.bcn.cl](http://www.bcn.cl)

<sup>40</sup> MERCOSUR/CMC/DEC. N° 06/06

- c) Admitir a alumnos con estudios incompletos hasta el inicio del último periodo lectivo de cada país con la finalidad que el educando esté escolarizado;
- d) Reconocer el derecho de los alumnos que han iniciado su escolarización en instituciones educativas reconocidas por otros países miembros o asociados, a continuar sus estudios en el curso correspondiente al de su país de origen según Tabla de Equivalencias, independientemente de la edad y de la fecha de matrícula inicial adoptada por el país receptor.

En todo caso, cabe hacer presente que las decisiones adoptadas por el CMC –como la ya referida– no son directamente vinculantes en Chile.

## 4.2. Normativa nacional relativa al derecho a la educación.

### a) *Normativa constitucional*

El derecho a la educación se encuentra consagrado en la Constitución en su Art. 19 N.º 10, disposición en la que se hace presente, además, que “la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida”. Reconoce el derecho preferente y deber de los padres de educar a sus hijos. La norma constitucional además señala el deber del Estado de promover la educación parvularia y la obligatoriedad de la educación básica (desde el año 1927) y media (desde el año 2003), debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto.

A pesar de esta consagración constitucional, el derecho a la educación no se encuentra amparado por el recurso de protección, como otras garantías constitucionales, siguiendo la tendencia de la Constitución de 1980 de privar de este recurso a los derechos de carácter económico o social. Sin embargo, indirectamente se ha logrado el amparo del derecho a la educación a través de las garantías de la igualdad ante la Ley y prohibición de discriminación (Art. 19 N.º 2), la igual protección de la Ley en el ejercicio de los derechos (Art. 19 N.º 3), así como a través de una interpretación extensiva del derecho de propiedad<sup>41</sup>. En cualquier caso, y tratándose del desconocimiento de derechos por parte de organismos del Estado, las personas afectadas pueden interponer una

---

<sup>41</sup> Por ejemplo, en relación al derecho de propiedad de los estudiantes sobre la matrícula.

acción en los Tribunales Ordinarios, sin perjuicio de la responsabilidad que pudiere afectar al funcionario causante del daño (Art. 38 inc. 2°).

### b) *Normativa legal y reglamentaria*

La norma fundamental en este nivel resulta de la concreción del mandato constitucional del Art. 19 N.° 11 inc. 2°, que señala “una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento”.

Lo anterior se concreta en la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (LOCE - DFL 1 de 2006). En ella se reafirma el derecho a la educación (Art. 2°), el deber del Estado de resguardar la libertad de enseñanza (Art. 3°), la distinción entre enseñanza formal e informal (Art. 4°).

La LOCE viene en desarrollar aún más los principios del derecho a la educación y libertad de enseñanza, estableciendo garantías mínimas a los educandos, fundamentalmente en aspectos que se refieren al acceso y la *promoción* de la educación parvularia, técnica – profesional y especial. La institucionalidad creada para estos efectos es el Ministerio de Educación, que es “la secretaría de Estado encargada de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; asegurar a toda la población el acceso a la educación básica; estimular la investigación científica y tecnológica y la creación artística, y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación” (Art. 1° Ley 18.956<sup>42</sup>).

Distintas modificaciones a la LOCE han amplificado el radio de acción del derecho a la educación. En ese caso se encuentran los incisos 3°, 4° y 5° del Art. 2°. Atendiendo a los sujetos de este estudio cabe tener presente que por *educación parvularia*, la legislación chilena entiende que se trata de aquel nivel educativo que atiende integralmente a los niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la enseñanza básica. “Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente, aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora (Art. 6° bis de la LOCE<sup>43</sup>).

<sup>42</sup> Ley N° 18.956, del Ministerio de Educación, Reestructura el MINEDUC, promulgada el 22 de Febrero de 1990, publicada el 8 de Marzo de 1990. Última modificación, Ley 19.961, 14.08.2004. Véanse los arts. 1; 7; 15; y 16.

<sup>43</sup> Ley N° 19.771, art. único N° 2, D.O. 15/11/2001.

En lo que a este estudio concierne interesa destacar que la ley garantiza la gratuidad desde el primer nivel de transición de la educación parvularia y prescribe al Estado la necesidad de establecer medidas de discriminación positiva o compensatorias que reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, territoriales, étnicas o de algún tipo de discapacidad. Con este fin se prohíben los procesos de selección de alumnos en establecimientos subvencionados por el Estado, desde el primer nivel de transición de la educación parvularia hasta el 8° año de la educación general básica.

A nivel reglamentario, en tanto, encontramos diversas regulaciones específicas respecto del derecho a la educación, tales como:

*Instructivo Convivencia Escolar y Derecho a la Educación (2001)*. Establece una serie de compromisos por parte de los agentes del sistema educativo para garantizar el derecho a la educación.

*Política de Convivencia Escolar (2002)*. Es el resultado de un diálogo entre diversos actores del sistema educativo. Se establecieron una serie de principios básicos que debieran permear el fondo y la forma de todas las prácticas pedagógicas y normativas de las escuelas y liceos. Estos principios son: 1) todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho; 2) los niños y las niñas son sujetos de derechos; 3) se concibe a la educación como el pleno desarrollo de la persona, 4) la escuela es un espacio de convivencia y construcción de ciudadanía; 5) la escuela como espacio de consistencia ética; 6) respeto y protección a la vida privada y pública y a la honra de las personas; 7) igualdad de oportunidades para niños, niñas, hombres y mujeres.

En particular, referidos a la situación de los niños y niñas migrantes, encontramos las siguientes regulaciones administrativas:

*Iniciativa ministerial: Por el derecho a la educación: integración, diversidad y no discriminación (2003)*. Establece la entrega de visa de estudiante con el objeto de regularizar la situación de residencia de aquellos que se encuentran sin su permiso migratorio vigente y así garantizar el derecho a la educación.

*Instructivo sobre el Ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos(as) inmigrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial (2005)*<sup>44</sup>. Dentro de los objetivos establece: 1) orientar a las autoridades educacionales del país en relación con el derecho a ingresar, permanecer y progresar en el sistema escolar nacional de todos los niños, niñas y jóvenes inmigrantes que

---

<sup>44</sup> MINEDUC, Ord. N° 07/1008, del 29 de julio de 2005. Instructivo sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos(as) migrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial.

cumplan con los requisitos que se señalarán; 2) facilitar la incorporación de dichos alumnos(as) a los establecimientos educacionales del país; 3) difundir en las comunidades escolares que cualquier forma de discriminación en contra de los alumnos(as) inmigrantes es contraria al principio de igualdad.

Establece que los establecimientos educacionales deben otorgar todas las facilidades para el ingreso de los estudiantes inmigrantes. Estos últimos deberán ser matriculados provisoriamente, siendo para ello necesario la presentación de una autorización del Departamento Provincial de Educación y un documento que acredite identidad y edad.

Sin perjuicio de lo anterior, es obligación del alumno, obtener su permiso de residencia en condición de estudiante titular (circular N.º 1179, del Departamento de Extranjería, 2003). La matrícula provisional otorgaría los mismos derechos y beneficios que una matrícula regular.

### 4.3. Alcances críticos

Sin duda, uno de los aspectos más criticados dentro de la forma de protección que se otorga a las garantías constitucionales en la Constitución de 1980, dice relación con los derechos que no están amparados a través del recurso de protección, como es el caso del derecho a la educación. Éste es un aspecto en el que la normativa chilena se aleja de los estándares que establecen los instrumentos internacionales que Chile ha suscrito, lo que se agrava precisamente por la falta de ratificación de instrumentos internacionales que amparan estos derechos, como el *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, "Protocolo de San Salvador", de 1988.

Esta falencia puede estar afectando a la infancia migrante, especialmente cuando el derecho a la igualdad y no discriminación puede no bastar para su adecuada protección, ya que la jurisprudencia constitucional en muchas oportunidades justifica un trato discriminatorio bajo la consideración que se trata de "diferencias justificadas".

La necesidad de reforzar esta protección reviste la mayor importancia, toda vez que en las normativas de rango inferior solo aparecen explícitamente sancionados ciertos actos discriminatorios, como los cometidos contra lactantes no videntes (Decreto No. 89 del Ministerio de Educación, D.O. 06/04/1990), recién nacidos portadores de VIH y/o enfermos de SIDA (Circular No. 875 del Ministerio de Educación, 17/05/1994) y estudiantes embarazadas (Circular No 247, 27/02/1991).

Las características y condiciones específicas que afectan a la infancia migrante requieren de una normativa adecuada para asegurar su dere-

cho a la educación. Atendido el número cada vez mayor de descendientes de trabajadores migratorios en nuestro país, parece necesario considerar al menos la existencia de una normativa específica, al menos de rango reglamentario, tal como existe en relación al acceso a la educación de menores en otras situaciones especiales.

A pesar que el *Instructivo sobre el Ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos(as) inmigrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial* avanza en garantizar el acceso a la educación de los niños y niñas migrantes, como veremos más adelante, queda por evaluar si la normativa existente garantiza suficientemente el acceso de este grupo de migrantes en los sistemas de cuidado y educación para la infancia temprana, ámbito que no fue evaluado por este estudio. Queda pendiente además evaluar si los mecanismos o instancias de supervigilancia y control que permitan hacer exigibles los derechos, así como la accesibilidad a estos mecanismos o instancias para las personas migrantes están funcionando adecuadamente.

Finalmente, y a pesar que tanto la Convención sobre los Derechos del Niño, como la Declaración y Plan de Acción "Un mundo apropiado para los niños", se refieren específicamente a los contenidos de la educación, incluyendo disposiciones relativas a la preservación de la identidad cultural de los niños y niñas, la legislación interna carece de disposiciones que implementen adecuadamente aquellas obligaciones.

A la luz de la lectura de las normas jurídicas vigentes en Chile respecto del ámbito de educación, es posible sostener que, a pesar de los avances registrados en los últimos años: (1) no existe una regulación que garantice adecuadamente el acceso y permanencia de la infancia migrante en el sistema educativo; (2) la legislación no parece actualizada a los cambios derivados del fenómeno migratorio en los últimos años; (3) la normativa no promueve ni garantiza la participación de otros actores que no sean el sistema educacional y los adultos responsables de los niños y niñas migrantes, y (4) la normativa garantiza fundamentalmente el acceso pero no la calidad (ni contenidos) de la educación.



## Capítulo II: La diversidad migratoria en Chile y las oportunidades educacionales para el estudiantado inmigrante

Los migrantes latinoamericanos en Chile están lejos de constituir un grupo homogéneo. Esta heterogeneidad está dada por un proceso en el que intervienen diversas condiciones de carácter estructural y condiciones intersubjetivas. Las relaciones entre estas condiciones se producen en un contexto político e histórico específico. Cada una de las variables que entran en juego y la interacción que se produce entre ellas, adquieren un sentido y significado que es social e históricamente situado y van determinando la forma y sentido de la relación entre los migrantes y la sociedad de llegada.

Las transformaciones en el mercado laboral producto de la flexibilización del trabajo, es uno de los contextos estructurales que determinan con mayor fuerza el carácter que asumen los flujos migratorios actuales. Esto queda en evidencia en el proceso de feminización de la migración y su inserción en trabajos precarios como el trabajo doméstico, las *maquilas*, o el comercio sexual. La inserción de trabajadores migrantes en sectores de baja calificación en las economías desarrolladas y la baja representatividad de migrantes en empleos de mayor calificación, dan cuenta de cómo la precarización laboral se nutre de trabajadores migrantes para cumplir con las demandas de una economía globalizada (Sassen, 2003). Estas dinámicas de inserción laboral se vinculan también con un proceso de estratificación social donde las categorías de raza, clase y género se intersectan en la construcción de jerarquías sociales que determinan el acceso a las oportunidades laborales y acceso a los recursos sociales (Mora, 2008).

En términos subjetivos, el contexto histórico, económico y político va determinando la construcción de imágenes y representaciones de los inmigrantes, lo que incide directamente en la forma que adquieren las relaciones intersubjetivas entre migrantes y la sociedad de llegada. En la vida cotidiana estas formas se despliegan en las relaciones y contactos que se establecen en la calle, con un vendedor, al arrendar una habitación o entre un empleador y un trabajador. Todas estas relaciones están insertas dentro de representaciones sociales que van reproduciendo a su vez relaciones de poder asimétricas entre los distintos grupos.

Así, las diferencias social y culturalmente construidas entre migrantes y nacionales van enmarcando las experiencias cotidianas que tienen los primeros en el país de destino. Si se ha logrado imponer una relación perjudiciada, discriminatoria o racista hacia un grupo de inmigrantes, éstas se expresan también en la vida cotidiana y en las relaciones diarias que se establecen con los miembros de la sociedad de llegada. Por el contrario, si las imágenes no son negativas, ni reproducen una relación de dominación con el grupo de migrantes, como son los casos de los argentinos o europeos en Chile, las relaciones en la vida cotidiana tenderán a ser de mayor igualdad y mutuo reconocimiento.

En el caso de Chile, la primera dimensión que aparece agrupando y diferenciando a los distintos migrantes es la *nacionalidad*. Ser argentino por ejemplo, determina una serie de posibilidades de integración que están limitadas o clausuradas para grupos como bolivianos o peruanos. Sin embargo, estas categorías son flexibles. Así en países como Estados Unidos o Europa, la noción de *latinos* o *sudacas* incluyen a más de una nacionalidad u origen étnico (invisibilizando las diferencias internas y facilitando la estigmatización de un grupo mayor). En Chile comienza a observarse algo similar, ejemplificado con el proceso de *peruanización* de la migración. Esto quiere decir que el contenido simbólico que se construye en torno a la migración peruana, comienza a ser utilizado para referirse también a otros grupos, por ejemplo ecuatorianos o colombianos en sectores sociales más bajos.

El uso de la nacionalidad como un factor de discriminación (positiva o negativa) da cuenta de un proceso de diferenciación que utiliza un componente adscrito, lo que junto al género, la clase social y la raza conforman los ejes de articulación del sistema de estratificación social (Mora, 2008). En este apartado se utilizará la nacionalidad como categoría que permitirá conocer las diferencias económicas y sociales que existen entre los distintos migrantes latinoamericanos que llegan a Chile. La importancia de estas diferencias para efectos del análisis radica en que van construyendo una forma de estructuración social, que junto

con la clase, el género y la etnia, determinan las oportunidades que tienen los niños y niñas migrantes de inserción e integración social.

## 1. DIVERSIDAD MIGRATORIA

### 1.1. Caracterización sociodemográfica

La información del Censo 2002 indica que la primera mayoría de inmigrantes en Chile proviene de Argentina (26%), seguida de Perú (21%), Bolivia (6%) y Ecuador (5%) (Martínez, 2003). La encuesta de hogares (CASEN 2006), por otro lado, muestra que la población peruana habría superado por primera vez a la argentina. La diferencia en la tasa de crecimiento intercensal (394% para Perú, 39.99% para Argentina), podría explicar este incremento (Martínez, 2003).

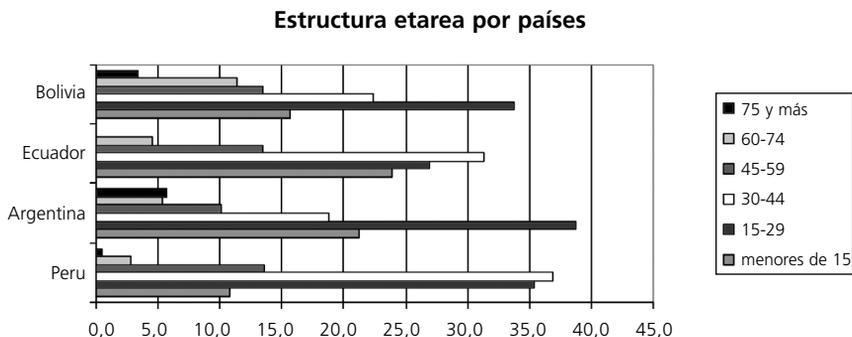
La Región Metropolitana sigue siendo el lugar de mayor atracción para los migrantes provenientes de Perú, Ecuador y Argentina, no así para el caso boliviano, quienes se concentran en el norte del país. La región de la Araucanía (sur de Chile), es el segundo lugar de concentración para los argentinos, zona geográfica asociada a patrones migratorios de carácter histórico (Censo 2002, CASEN 2006). En los casos peruano, ecuatoriano y argentino, se trata de una migración que reside principalmente en zonas urbanas.

#### a) *Migración peruana*

A partir de mediados de la década del 90 comenzó a aumentar significativamente en Santiago de Chile la población de inmigrantes procedentes de Perú, lo que produjo una variación intercensal de 394% (Martínez, 2003). Desde muy temprano destacó la alta presencia femenina con una alta concentración en la categoría empleo doméstico. Dicha concentración se asocia a los patrones de una migración laboral, que se inserta en sectores precarios de la economía (71% de las mujeres peruanas económicamente activas y mayores de 15 años trabaja en este sector de acuerdo con el Censo 2002).

En relación con la composición etarea de este grupo se observa una concentración entre los tramos 15-29 y 30-34, como puede apreciarse en forma comparativa en el siguiente gráfico.

### Gráfico N° 1: Estructura etarea de los principales flujos migratorios en Chile



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2006

Adicionalmente, el Censo y la encuesta de hogares CASEN 2006 dan cuenta de la baja presencia de menores de 15 años (gráfico N° 1). En esta misma línea, la tabla N° 1 indica que este grupo migratorio tiene un mayor porcentaje de personas cuya descendencia se encuentra viviendo en el país de origen (11.9%).

### Tabla N° 1: Hijos e hijas que residen con sus familias por grupo migratorio en Chile

*¿Tiene hijos(as) menores de 18 años que no residen con Ud.?*

	Perú	%	Argentina	%	Ecuador	%	Total	%
Sí, residen en la misma comuna	4	1,1	4	0,8	0	0	8	0,9
Sí, residen en otra comuna	4	1,1	5	1,0	1	1,9	10	1,1
Sí, en otro país	43	11,9	9	1,8	3	5,7	55	6,0
No	306	85,0	470	94,4	49	92,5	825	90,6
Sin dato	3	0,8	10	2,0	0	0	13	1,4
Total	360	100,0	498	100,0	53	100	911	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2006

Un aspecto relevante es que la baja presencia de inmigración infantil peruana en Chile indicaría que la reunificación familiar es un proceso que está tomando más tiempo para este grupo que para los otros gru-

pos de migrantes. Las condiciones de precariedad económica, así como las dificultades para la obtención de los papeles definitivos, haría difícil llevar a cabo con prontitud el proyecto de reunificación familiar.

Otro elemento que destaca, es la ausencia casi total de población mayor de 65 años. Esto se explica al menos por dos razones. La primera es que al tratarse de una migración reciente (desde mediados de los noventa) no se ha producido todavía un envejecimiento del stock, y la segunda es que al tratarse de una migración laboral, los abuelos tienden a quedarse en los lugares de origen al cuidado de los nietos y nietas mientras los padres están fuera. Esta estrategia es ampliamente utilizada por los migrantes en distintos lugares del mundo (Levitt, 2001).

### b) *Migración argentina*

La relación migratoria entre Chile y Argentina tiene larga data y ha estado concentrada principalmente en el sur del país y la Patagonia. Los flujos migratorios han ido principalmente desde Chile hacia Argentina<sup>45</sup>, aunque durante los años anteriores a la crisis del 2002 el flujo de argentinos aumentó, de acuerdo con los datos de Extranjería. La presencia histórica de argentinos en Chile explica que el promedio de años de residencia sea el más alto de los tres grupos de migrantes (19.1 años).

Respecto de la estructura etárea, los datos del censo y de la encuesta CASEN difieren en cuanto al porcentaje de población menor de 15 años<sup>46</sup>. De todos modos, y en comparación con los otros grupos, hay una mayor presencia infantil, lo que puede tener dos explicaciones. En primer lugar podría tratarse de menores procedentes de Argentina, descendientes de chilenos que durante la crisis económica migraron a Chile en busca de mejores condiciones laborales, utilizando las redes familiares existentes (Martínez, 2003). Una segunda explicación sería que se trata de una migración de tipo familiar, cuestión que podría asociarse a una migración de clase media y alta, y en ese caso, existirían los recursos para viajar con la familia o lograr la reunificación con prontitud. Otro aspecto referido a la estructura etárea es la presencia de mayores de 65 años, lo que se debe probablemente a un envejecimiento natural del stock, dado el alto promedio de años de residencia.

---

<sup>45</sup> De los 800.000 chilenos viviendo fuera del país, casi 300.000 residen en Argentina.

<sup>46</sup> 31% en el Censo y casi 22 % en la encuesta CASEN, ver gráfico N° 1.

c) *Migración ecuatoriana*

La migración ecuatoriana presentó un crecimiento intercensal de 314%, por lo que junto con la peruana, es la que más ha crecido en los últimos años, aunque la ecuatoriana sigue siendo un porcentaje bajo en relación con la argentina y peruana. Se trata de una migración reciente, con un promedio de 6.7 años de residencia, como se aprecia en la siguiente tabla.

**Tabla N° 2: Años de residencia y porcentaje de mujeres por grupo migratorio en Chile**

	Promedio Años de Residencia	Porcentaje de Mujeres
País de Origen		
Chile	NA	51,3
Argentina	19,1	56,4
Ecuador	6,7	49,3
Perú	6,4	57,8
Bolivia	16,2	57,1

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2006

Respecto de la composición etárea destacan al menos dos elementos. Primero, una alta presencia de menores de 15 años (gráfico N° 1) lo que podría deberse a una migración de carácter familiar. La presencia de empleos más calificados en este segmento permitiría argumentar en esta dirección, ya que el acceso a mayores recursos facilitaría traer a la familia. La presencia de un 5.7% de casos con hijos e hijas viviendo fuera del país (tabla N° 2), podría indicar que hay distintos tipos de migración ecuatoriana, una asociada a sectores más acomodados y otra con características de migración laboral. En los casos de migración de sectores medios y acomodados, la familia tiene mayor posibilidad de reunificarse con prontitud. Sin embargo, cuando se trata de una migración de menores recursos, la reunificación se ve dificultada por condiciones económicas y legales, situación similar al caso peruano antes descrito.

El segundo aspecto relativo a la composición etárea es la baja presencia de mayores de 65 años, lo que podría deberse a razones similares a la peruana, es decir, no emigran los adultos mayores y todavía no se produce un envejecimiento del stock.

## 1.2. Inserción económica de los inmigrantes en Chile y condiciones materiales de vida

En términos generales los migrantes presentan una tasa de desocupación más baja que la población nacional (5.1 v/s 7.4 según encuesta CASEN 2006), lo que resulta coherente con las ideas ampliamente reconocidas respecto de que la búsqueda de trabajo es una de las principales razones para emigrar, realizándose hacia lugares donde hay empleo disponible (Sassen, 2003).

**Tabla N° 3. Ocupación u oficio según nacionalidad de los inmigrantes en Chile**

Ocupación u oficio	Perú		Argentina		Ecuador		Bolivia	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Miembros poder ejecutivo; legislativo y directivos adm. públ y empresas	6	2,2	18	7,4	2	6,3	6	3,3
Profesionales científicos e intelectuales	5	1,8	14	5,8	14	43,8	2	1,1
Técnicos y profesionales nivel medio	10	3,7	13	5,4		0,0	3	1,7
Empleados de oficinas	17	6,3	20	8,3	4	12,5	3	1,7
Trabajadores servicios y vendedores de comercio y mercado	44	16,2	46	19,0	2	6,3	8	4,4
Agricultores y trabajadores calificados agropec y pesqueros	11	4,0	17	7,0	0	0,0	54	30,0
Operarios y artesanos de artes mecánicas y otros oficios	51	18,8	38	15,7	1	3,1	24	13,3
Operadores de instalaciones y máquinas y montadores	10	3,7	19	7,9	0	0,0	7	3,9
Trabajadores no calificados	118	43,4	57	23,6	9	28,1	73	40,6
TOTAL	272	100	242	100,0	32	100,0	180	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2006

Los migrantes, tal como ocurre en otros países, se integran al mercado laboral de manera diferenciada (tabla N° 3). En el caso de la migración peruana, esta se concentra en trabajos más precarizados, como son trabajadores no calificados (43,4%), operarios y artesanos de artes

mecánicas y otros oficios (18,8) y trabajadores de servicios y vendedores de comercio y mercado (16,2%). La migración ecuatoriana en cambio, presenta una alta concentración en la categoría de profesionales científicos e intelectuales (43,8%), seguida de trabajadores no calificados (28,1%), lo que indicaría una integración más polarizada al mercado laboral. Finalmente en el caso argentino, se observa una distribución bastante más heterogénea en los distintos tipos de empleo, lo que da cuenta de una migración que se inserta en todos los sectores sociales (trabajadores no calificados, 23,6%; trabajadores de servicios y vendedores de comercio y mercado, 19%; operarios y artesanos de artes mecánicas y otros oficios, 15,7%; empleados de oficina, 8,3%), directivos, 7,4%.

La situación laboral de los distintos grupos de migrantes muestra que hay procesos de inserción diferenciados, sin embargo el caso peruano presenta de manera más clara las características que asume hoy en día la migración laboral, específicamente, la condición de precariedad y de concentración en empleos de baja remuneración (en este caso trabajo doméstico para mujeres, y operarios y obreros en el caso de los hombres). Este tipo de inserción laboral determina en gran medida las oportunidades de desarrollo social que tendrá el resto de la familia, especialmente los niños ya que frente a la ausencia de políticas sociales de mayor alcance, las oportunidades están dadas en gran medida por los recursos propios que sea capaz de proveer la familia.

A continuación se analiza cómo estas condiciones van determinando distintos procesos de inserción de la infancia inmigrante en el sistema educacional.

### 1.3. Inserción en el sistema escolar de la inmigración argentina, peruana y ecuatoriana

La reforma educacional chilena de principios de los ochenta tuvo como eje la descentralización de la administración de los establecimientos y la consolidación de tres tipos de establecimientos educacionales: Los *particulares pagados*, que se financian sólo en base a las contribuciones de los apoderados y representan un 6,5% de la matrícula en enseñanza básica; los *particulares subvencionados*, que se financian de manera mixta, con la subvención por estudiante que otorga el Estado y con un monto mensual aportado por los apoderados, y representan un 45,3% de la matrícula de enseñanza básica y los *municipalizados*, que se financian con la subvención por estudiante que otorga el Estado, son operados por los municipios y representan un 48,2 % de la matrícula de enseñanza básica (MINEDUC, 2007).

Los niños y niñas inmigrantes, en términos generales, están accediendo al sistema escolar chileno. Si bien cuando recién llegan al país puede haber períodos donde no asisten (veremos más adelante las razones de aquello), al cabo de un tiempo no muy extenso logran regularizar esta situación. El tipo de establecimiento a los que acceden, dependerá principalmente de los recursos económicos disponibles. La tabla N° 4 indica que un poco más de la mitad accede a la educación municipalizada (51, 86%); un 26.44% asiste a la educación particular subvencionada y un 5% a la particular no subvencionada.

**Tabla N° 4. Dependencia administrativa del establecimiento al que asisten los menores inmigrantes en Chile según nacionalidad**

*¿Cuál es la dependencia administrativa del establecimiento?*

	Perú	%	Argentina	%	Ecuador	%	Total	%
Municipal	27	45,8	121	57,3	5	20,0	153	51,86
Particular Subvencionada	19	32,2	50	23,7	9	36,0	78	26,44
Corporación de Administración D	2	3,4	5	2,4	1	4,0	8	2,71
Particular no subvencionado	3	5,1	7	3,3	5	20,0	15	5,08
JUNJI	1	1,7	2	0,9	0	0,0	3	1,02
INTEGRA	1	1,7	0	0,0	1	4,0	2	0,68
Universidad del Consejo de Rec	0	0,0	8	3,8	0	0,0	8	2,71
Universidad Privada	5	8,5	8	3,8	4	16,0	17	5,76
Instituto Profesional	1	1,7	8	3,8	0	0,0	9	3,05
Centro de Formación Técnica	0	0,0	1	0,5	0	0,0	1	0,34
No sabe / Sin dato	0	0,0	1	0,5	0	0,0	1	0,34
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>211</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>295</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2006

Al analizar según país de procedencia, se observa que la educación municipalizada es la principal opción en los casos argentino y peruano (57,3% y 45,8% respectivamente), seguida de la particular subvencionada (32,2% y 23,7% respectivamente). En ambos casos, la educación particular no subvencionada tiene un porcentaje muy bajo. Los ecuatorianos en cambio, se concentran con mayor fuerza en la educación particular subvencionada y presentan un alto porcentaje en colegios particulares (20%). Esta situación puede vincularse al hecho de que este grupo se concentra en empleos de mayor calificación, lo que se asociaría a mejores ingresos.

En relación a la educación superior y en términos generales el 11,8% de los migrantes asiste a algún centro de educación superior (universidades estatales o privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica). El grupo con mayor presencia en este nivel educacional son los ecuatorianos, quienes además se concentran en la educación universitaria (16%). En el caso de peruanos, sólo el 10,2% asiste a algún centro de educación superior, mientras que en el caso argentino este porcentaje es de 11,9%. Un factor que puede incidir en la baja presencia de migrantes en la educación superior es la dificultad para obtener becas de estudio.

## 2. COMPORTAMIENTO DE MATRÍCULA DE ESTUDIANTES INMIGRANTES

Las condiciones sociales y económicas que enfrentan los inmigrantes afectan el proceso de inserción de los niños y niñas extranjeros en el sistema escolar. Una de las consecuencias más visibles es el desarrollo de una concentración de matrícula extranjera en determinados establecimientos educacionales. En zonas residenciales de sectores populares y con alta presencia de migrantes existen establecimientos educacionales que presentan alta concentración de matrículas de niños y niñas inmigrantes; colegios con baja cantidad de niños y niñas inmigrantes y otros que no tienen alumnos en esta condición. En aquellas pertenecientes a los sectores sociales más acomodados no se produce una concentración de este tipo, excepto en colegios muy puntuales orientados a hijos de diplomáticos o empresarios extranjeros.

Las principales comunas de residencia para la migración peruana son: Santiago Centro, Recoleta, Estación Central e Independencia<sup>47</sup>.

La población argentina muestra una distribución geográfica distinta pues se concentra en barrios acomodados (Las Condes, Providencia y Vitacura) y en aquellas comunas que han experimentado un intenso crecimiento urbano, como son Maipú y La Florida. Esta última comuna también es una de las que concentra en mayor medida a la población

---

<sup>47</sup> Estas comunas presentaron una variación negativa de su población total respecto del censo de 1992. Una de las razones que explicarían este saldo negativo sería el cambio en el uso de suelo que pasaría de habitacional a otros. En consecuencia, en estas comunas se observa una disminución de la población infantil y un aumento de la población de tercera edad. Para mayor información sobre las comunas, ver: [www.estacioncentral.cl](http://www.estacioncentral.cl); [www.independencia.cl](http://www.independencia.cl); [www.municipalidadesdesantiago.cl](http://www.municipalidadesdesantiago.cl); [www.recoleta.cl](http://www.recoleta.cl)

ecuatoriana. Ambas comunas son caracterizadas como de sectores medios y medios-bajos y la oferta habitacional en ambos casos es amplia.

Dado que la población peruana es la que presenta una mayor concentración espacial y es la que ha desarrollado con mayor fuerza una idea de comunidad (Stefoni, 2008), centraremos el análisis en este grupo y en las comunas donde residen mayoritariamente. Si bien hay inmigrantes peruanos en sectores altos, ellos serán considerados como parte del grupo de migrantes de grupo socioeconómico alto (junto con argentinos y ecuatorianos), sin atender a las diferencias por nacionalidad. Este grupo se incorporará en el análisis a modo de contrapunto para observar ciertas diferencias entre sectores altos y bajos de la ciudad.

En la siguiente tabla se observa la distribución total de los tipos de establecimientos educacionales en las cuatro comunas seleccionadas.

**Tabla N° 5: Tipos de Establecimiento según dependencia administrativa por Comuna.**

	Comuna				Total
	Independencia	Estación Central	Santiago Centro	Recoleta	
<b>Tipo de Establecimiento</b>					
Particular subvencionado					
Casos	29	21	62	34	146
% de Comuna	76	57	50	65	58
Municipal					
Casos	9	15	49	17	90
% de Comuna	24	41	40	33	36
Particular pagado					
Casos	0	1	13	1	15
% de Comuna	0	3	10	2	6
<b>Total</b>					
Casos	38	37	124	52	251
% de Comuna	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos Ministerio de Educación ([www.simce.cl](http://www.simce.cl))

Un primer aspecto a destacar es que en estas comunas hay una mayor presencia de colegios particulares subvencionados (58%) y una baja presencia de colegios particulares (6%). Los colegios municipalizados representan el 36% del total de establecimientos educacionales en

las cuatro comunas. La baja presencia de colegios particulares se relaciona con el hecho de que son comunas cuyas familias reciben ingresos económicos relativamente bajos, lo que no permite pagar los altos costos de la educación particular.

Independencia es la comuna donde la presencia de colegios subvencionados es mayor (76%), mientras que Estación Central y Santiago Centro son las comunas donde hay una mayor proporción de establecimientos municipalizados, aunque siempre por debajo de los particular subvencionados. Pese a que existe un mayor número de establecimientos de tipo subvencionado, los niños y niñas inmigrantes, están accediendo en mayor proporción a establecimientos municipalizados (ver tabla N° 4).

En el anexo 1 (donde se sintetizan los resultados obtenidos en el catastro de establecimientos realizado en este estudio) se observa que la gran mayoría de los establecimientos educacionales en estas comunas tienen entre 0.1 y 5.0% de matrículas extranjeras, seguido por aquellos colegios que declararon no tener ningún niño o niña de origen extranjero. Hay tres colegios que tienen una matrícula de más de 30%, los que corresponderían a aquellos que han sido estigmatizados como "colegios de migrantes". Hay ocho colegios que tienen entre 10 y 30% de matrícula extranjera, los que también pueden ser considerados como colegios con una significativa concentración de estudiantes extranjeros.

A partir de estos datos se puede afirmar que se está produciendo una alta concentración de estudiantes extranjeros en algunos establecimientos en aquellas comunas con alta población extranjera. Para sustentar esta afirmación es necesario considerar dos elementos: 1) la presencia de colegios con un alto porcentaje de matrícula de extranjeros, y 2) la ausencia de extranjeros en colegios del mismo sector. Ambos fenómenos van construyendo un acceso segregado de esta población. Una pregunta válida de formular es qué tan adecuado resulta concentrar a los alumnos en unos pocos colegios. Más adelante reflexionaremos con mayor profundidad, pero baste señalar que si bien la concentración puede ser positiva en un comienzo, su perpetuación puede ser altamente nociva para la integración de los niños y niñas a la sociedad chilena en el mediano y largo plazo (Santibáñez, 2005). Una segunda pregunta válida, es cuándo se considera que un establecimiento tiene un alto porcentaje de estudiantes extranjeros. Al respecto no hay una respuesta preestablecida y probablemente tendrá que ver con las trayectorias de los colegios y de las comunas.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Sólo a modo comparativo, en España el porcentaje de estudiantes inmigrantes en educación primaria (pública y privada) es de 5.37% para el período 2002/2003 (Eurydice,

En el caso de las cuatro comunas analizadas, aquellos colegios con más del 10% de matrícula de extranjeros, la mayoría corresponde a establecimientos municipalizados. Las razones que explicarían esta concentración son las siguientes:

- 1) Recursos económicos: Los recursos económicos limitados con los que cuentan las familias reducen las posibilidades de selección de colegios. En las comunas de interés hay una mayor oferta de colegios particulares subvencionados, sin embargo, en estos colegios se debe pagar un arancel mensual del que no siempre se dispone. Por ello, la mayoría de los migrantes de origen peruano opta por la educación municipalizada (gratuita).
- 2) Redes sociales: hemos indicado que en los migrantes de sectores socioeconómicos más bajos la reunificación familiar no es inmediata, sino que es un proyecto que surge en la medida en que se van dando condiciones materiales, legales y sociales que lo permitan. Cuando los niños y niñas están por llegar a Chile, comienza la búsqueda de colegios, y aquí adquiere gran relevancia las redes al interior de la comunidad peruana. Quienes ya han pasado por esa experiencia están en condiciones de orientar qué hacer, con quién hablar, qué papeles hay que llevar, entre otras cosas. Muchas veces dentro de la información que se comparte, están los nombres y ubicaciones de los colegios, produciéndose un efecto de “boca en boca”.
- 3) Concentración de migrantes en barrios específicos de Santiago Centro, Independencia, Recoleta y Estación Central. La concentración en estas comunas ha sido documentada ampliamente por diversos estudios (Martínez, 2003, Mardones, 2005), sin embargo, es importante observar cómo se produce la distribución de residencias al interior de dichas comunas. Los trabajos de organizaciones sociales en el sector (Apila, Colectivo Sin Fronteras, entre otras), indican que los migrantes se concentran en barrios y cuadras específicos dentro de la comuna, que corresponden a sectores donde hay disponibilidad de viviendas o habitaciones para arrendar. Un gran número vive en casas antiguas que son arrendadas por habitaciones, o por cubículos pequeños en los casos de mayor hacinamiento. En términos generales, viven en áreas que

---

2003/04, p. 9). Al analizar por ciudades, el mayor porcentaje está en Madrid, en el sistema público con un 15.51% de alumnos inmigrantes para el mismo período (Eurydice, 2003/04).

han sido poco intervenidas desde el punto de vista urbano. En muchos casos, las casas antes de su llegada, estaban abandonadas. Esta concentración no se relaciona necesariamente con el menor precio de la vivienda, ya que por muy precarias y dañadas que puedan estar las habitaciones, se cobra alrededor de US 160 por habitación. Consideramos que un elemento más significativo es la posibilidad de arrendar sin contrato y sin la documentación que habitualmente se exige para ello. El hecho de que no se les solicite visa, permiso de residencia o declaración de ingresos para concretar el arriendo, le permite a los dueños o intermediarios cobrar un precio más elevado. En esta misma línea, la encuesta CASEN indica que el 31.9% de los migrantes peruanos arrienda sin contrato. Adicionalmente la presencia de una comunidad, de amigos, familiares y vecinos puede ser significativa a la hora de decidir donde vivir. Esta concentración espacial lleva a que se privilegie los colegios que están más cerca de la vivienda.

- 4) Asignación de matrículas según cercanía al lugar de residencia. Tal como se indicará más adelante, el Departamento de Administración de Educación (DAEM) en cada Municipalidad utiliza el criterio de cercanía del hogar para asignar matrículas a los estudiantes, lo que favorece que en aquellos barrios donde hay mayor cantidad de migrantes, los colegios municipalizados cercanos tengan alto número de matrículas.
- 5) Política abierta de recepción de migrantes en aquellos colegios con alto número de alumnos extranjeros. Una vez que se ha producido la concentración de alumnos inmigrantes, algunos colegios se han ido adaptando, introduciendo algunos cambios tendientes a favorecer el proceso de integración. Es probable que en estos colegios (Escuela Alemania, Escuela Jorge Washington, por mencionar algunos) exista una política más abierta de recepción hacia los estudiantes inmigrantes y que sus familias encuentren mayor recepción y apoyo cuando van a preguntar por matrícula. Se produce una suerte de especialización en el colegio para abordar el ingreso de estudiantes inmigrantes y facilitar así su integración.
- 6) Frente a la disminución de la población infantil en estas comunas, algunos colegios podrían estar optando por atraer a población inmigrante.

Todos estos elementos van contribuyendo a que se produzca una alta concentración de niños y niñas inmigrantes en determinados establecimientos de las comunas analizadas. En los sectores altos no se

observa una concentración de matrículas. Una de las razones que podrían explicarlo es que la mayor cantidad de recursos privados permite mayor capacidad de elección. Tampoco se observan barrios donde viva una cantidad significativa de migrantes, por lo que este factor no sería un elemento que conduzca a una mayor concentración. Por otra parte, si bien es deseable que el colegio esté cerca del lugar de residencia, en caso que no lo esté, el problema tiene otras soluciones (uso de automóvil o contratación de transporte escolar).

En resumen, la inmigración en Chile ha experimentado importantes transformaciones que se han acentuado en las dos últimas décadas. Hoy en día la inmigración latinoamericana constituye el principal flujo, sin embargo está lejos de ser un grupo homogéneo. Los distintos procesos de inserción laboral y social van determinando oportunidades diferenciadas para los estudiantes inmigrantes.

En términos generales los niños y niñas migrantes asisten en forma regular al sistema escolar. Los grupos de menores recursos presentan importantes concentraciones en determinados barrios de la capital y por lo tanto el tipo de establecimiento al que acceden son colegios municipales (gratuitos), a pesar de que en esas comunas hay mayor presencia de colegios subvencionados (régimen mixto).

La migración ecuatoriana por otra parte, tiene una mayor presencia en escuelas particulares, lo que se relaciona con el perfil profesional y de clase media que tiene este grupo.



## Capítulo III

# Condiciones que favorecen y dificultan la inserción de los estudiantes inmigrantes al sistema escolar en Chile

Por lo general, las migraciones se experimentan como un escenario de crisis para las familias, particularmente cuando las estrategias para concretar el proyecto implican la separación de uno o ambos padres de sus hijos. Sin embargo, aún cuando el grupo familiar pueda trasladarse unido, el mero hecho de instalarse en un país diferente, traerá consigo un conjunto de dificultades que podrán aumentar las condiciones de vulnerabilidad de los distintos miembros de la familia, en particular, de quienes son considerados más débiles, a saber, las mujeres y los infantes. En el caso particular de los menores, el aumento de la vulnerabilidad se produce cuando *“el niño se ve enfrentado a un mundo que altera severamente las posibilidades de desarrollo de todas sus potencialidades, y lo expone a situaciones que llegan a dañarlo gravemente. Estas situaciones son el abandono familiar, la explotación laboral o sexual, su alejamiento de instituciones educativas o involucrarse con grupos de alto riesgo que lo empujan en una espiral de daños cada vez mayores”* (Petit, 2003:17).

Las posibilidades de superar las situaciones de vulnerabilidad dependen de varios factores, a saber, los recursos personales, familiares, institucionales y sociales con que cuenten las familias migrantes y la sociedad de acogida. En el siguiente apartado, daremos cuenta de los tipos de vulnerabilidad a las que se enfrentan los niños y niñas migrantes en Chile y la forma en que éstas dificultan su integración armónica al sistema educativo. Al mismo tiempo, analizaremos el capital cultural y social

del que disponen las familias y los menores inmigrantes para superar estas vulnerabilidades, así como las condiciones y recursos institucionales disponibles para promover y facilitar el acceso y posterior integración al sistema educativo chileno.

## 1. VULNERABILIDADES DE LOS ESTUDIANTES INMIGRANTES EN EL SISTEMA ESCOLAR EN CHILE

Existe abundante evidencia de que son las mujeres y los niños y niñas quienes experimentan mayor vulnerabilidad durante los procesos migratorios. Son estos grupos los que se ven expuestos a un aumento de los riesgos y la posibilidad de que sus derechos o su integridad se vean dañados. Analicemos en detalle los tipos de vulnerabilidades a las que se suelen enfrentar los niños y niñas inmigrantes y las percepciones que sobre este tema tienen los distintos actores del sistema educativo.

### 1.1. Vulnerabilidades asociadas a factores estructurales

Nos referimos al conjunto de factores relacionados con las condiciones económicas, laborales y del entorno físico de los niños y niñas inmigrantes y sus respectivas familias y que inciden en forma positiva o negativa en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

#### a) *Condiciones y motivaciones de reunificación familiar*

Hemos identificado tres tipos de migración, los que se configuran con cierta independencia de la nacionalidad de origen. El **primer tipo** está conformado por familias cuyas motivaciones para migrar están vinculadas a proyectos y necesidades laborales de las empresas donde trabajan uno de los miembros del grupo familiar, fundamentalmente, el padre. Se trata de familias que migran satisfaciendo *necesidades externas al núcleo familiar*, que cuentan con buenas condiciones socioeconómicas en el país de origen y que por lo general, mantienen o superan en el país de destino. Esto último es posible, porque son las empresas, fundamentalmente transnacionales, las que proporcionan a sus empleados un conjunto de beneficios y comodidades para su instalación en el nuevo país, que son extensibles al conjunto del núcleo familiar. Dadas estas condiciones, el grupo familiar suele migrar unido.

El **segundo** tipo corresponde a aquellas familias pertenecientes a estratos medios en sus países de origen que, motivadas por situaciones coyunturales relacionadas con crisis económicas o situaciones familiares

complejas, deciden migrar. En estos casos, suele ser uno de los miembros de la familia el que inicia el proyecto migratorio y una vez logradas ciertas condiciones de estabilidad en el país de llegada logra traer al resto del grupo familiar. Este periodo de tiempo suele no ser muy extenso, debido a que en su gran mayoría el perfil de las personas corresponde al de profesionales o técnicos que logran insertarse con cierta rapidez y en condiciones favorables en el mercado laboral chileno. En el intertanto, la familia mantiene cierta fluidez en la comunicación y ello permite preparar en mejores condiciones la llegada del resto del grupo. En particular, logran obtener información oportuna sobre los trámites y documentación necesaria para que los hijos e hijas puedan acceder al sistema escolar en Chile. En consecuencia, las situaciones que puedan aumentar la vulnerabilidad de los menores pertenecientes a este grupo son limitadas.

El **tercer** tipo corresponde a las familias cuyas necesidades de migración son motivadas por *razones principalmente económicas (de sobrevivencia)*. Se trata de personas pertenecientes a sectores medios-bajos o bajos, que debido a las crisis sostenidas y prolongadas de sus respectivos países ven en el proyecto migratorio una salida para mejorar sus condiciones de vida y las de su entorno familiar. La inserción en condiciones de precariedad que se da en un primer momento, dificulta inicialmente la reunificación familiar. Sin embargo, en la medida en que avanza la obtención de papeles y se logra una relativa estabilidad en el empleo comienza a surgir el proyecto de reunificación. Una vez que se concreta este proyecto, se presentan un conjunto de nuevas dificultades relacionadas con la adaptación de los menores al nuevo entorno, el cuidado de los niños/as cuando no están los adultos (ni los familiares que los cuidaban en origen) y el incremento en el costo de vida, ya que suele ser más caro mantener a los niños en destino que en origen. Estas condiciones afectan el desarrollo y el proceso de inserción de los menores.

#### b) *Condiciones laborales y económicas*

Las condiciones laborales a las que pueden acceder los padres y madres en Chile es una de las fuentes principales de vulnerabilidad para los menores. ¿Cómo aparecen en los relatos de las entrevistas estas condiciones laborales y de qué manera contribuyen a generar situaciones de mayor vulnerabilidad en los niños y niñas migrantes? Existe un grupo significativo de las personas entrevistadas que se insertan al mercado laboral chileno en condiciones precarias dadas principalmente por extensas jornadas laborales, trabajos sin contrato, escaso poder de negociación, alta rotación, entre otros aspectos.

En el caso particular de las mujeres, se emplean fundamentalmente en el trabajo doméstico, ya sea puertas adentro, puertas afuera o por día u horas. En términos generales aquellas mujeres que han logrado traer a sus hijos, privilegiarán el trabajo puertas afuera o por día, sin embargo, lo extenso de la jornada (que en muchos casos supera las 10 horas) dificulta el cuidado y atención de los hijos propios.

En los relatos aparecieron algunas problemáticas asociadas a las dificultades de cuidado y atención de niños y niñas que pasan largas horas del día solos mientras no están en el colegio y los adultos no llegan de sus trabajos. En la gran mayoría de los casos, ambos padres trabajan largas jornadas laborales y en algunos casos los jóvenes adolescentes trabajan los fines de semana o después del colegio, ya sea ayudando al negocio familiar o para aportar al ingreso del hogar.

Estas condiciones laborales inciden negativamente en la forma y posibilidades que tienen los padres de los niños/as migrantes de atender y acompañar el proceso de inserción en sus escuelas. Dificulta también la realización de los trámites necesarios para llevar a cabo el proceso de matrícula, ya que tropiezan con problemas vinculados al acceso a la información y la documentación necesaria de presentar. Teniendo en cuenta la escasez de tiempo con el que cuentan debido a las características de sus trabajos, las posibilidades de informarse oportunamente, de asistir a las reuniones de apoderados y de relacionarse con la institucionalidad escolar son bajas. Como resultado, el trámite suele ser más engorroso, costoso y dilatado.

*“Y lo peor es que como yo trabajaba todo el día y no tenía tiempo, y entonces creo que eso hizo que nosotros dos nos aisláramos. Porque yo venía cansada, tenía que venir a cocinar, vuelta a recoger al bebé, porque el bebé estaba hasta las 7 en el jardín, y así que eso ha hecho creo que ella se refugie más a ese grupo de amigas”. (Madre inmigrante peruana, GSE bajo)*

En cambio, la mayoría de los casos consultados de migrantes de estratos socioeconómicos medios altos no está expuesto a este tipo de vulnerabilidades. Por el contrario, muchos de ellos llegan a Chile a través de sus empresas en el país de origen, las que en la mayoría de los casos se hacen cargo de los trámites para el ingreso de los hijos e hijas en el sistema escolar. Algunos refieren haber accedido a información sobre el procedimiento de matrícula con anterioridad a la llegada a Chile, lo que les facilitó traer la documentación oportuna.

*“Como mi esposo ya estaba trabajando aquí hace un año, el trámite de ampliación para su familia, todo fue tramitado por gente de la empresa donde él trabaja. Entonces eso nos ayudó muchísimo... O sea, no tuvimos que hacer personalmente el trámite de ir a preguntar qué se requería, porque obviamente en la empresa donde trabaja mi esposo ayudaron así a todos los extranjeros y tienen un tramitador que les facilitaba, y nos acompañó él a todas las oficinas y nos dijo dónde teníamos que firmar”.* (Madre inmigrante boliviana, GSE alto)

Por otra parte muchas de las mujeres que trabajan lo hacen en jornadas parciales, lo que les permite acompañar a los hijos en el proceso de inserción. Cuando ambos padres trabajan jornada completa en los sectores medios o altos, la falta de tiempo y energía se reciente.

### c) Condiciones de habitabilidad, del entorno físico y segregación territorial

Uno de los aspectos que primero debe enfrentar la familia que logra la reunificación es la obtención de un espacio físico adecuado para la llegada de los niños y niñas, sin embargo, la elección de la vivienda y del barrio donde se van a radicar estará estrechamente ligada a las condiciones económicas y sociales de la familia, por ejemplo las redes y conexiones que de antemano haya establecido con el país receptor.

Para el grupo de migrantes de ingresos medios y altos la decisión de vivienda está vinculada con factores como las características del entorno barrial, las posibilidades de recreación y esparcimiento que ofrezca el sector, así como la cercanía con determinadas redes sociales. En este punto, también hay que tomar en consideración las ventajas comparativas de este grupo para encontrar viviendas confortables, debido a las ayudas y beneficios que buena parte de ellos reciben de las empresas en las que trabajan. En consecuencia, los niños y niñas migrantes pertenecientes a este grupo pueden rápidamente encontrar condiciones de habitabilidad adecuadas para desarrollar su vida escolar sin dificultad.

En cambio, para aquel grupo que llega a Chile con mayores dificultades económicas, las condiciones de vivienda y habitabilidad que pueden conseguir califican de precarias. Una buena parte de ellos continúa viviendo en pequeñas habitaciones, no siempre en buen estado, compartiendo con otras familias los servicios sanitarios y de cocina. Estas condiciones producen un impacto negativo sobre los más pequeños, en la medida en que no encuentran un entorno favorable para el estudio, el descanso y el esparcimiento, todos factores necesarios para un buen desarrollo de la vida escolar.

La distancia de la vivienda con la escuela es un factor importante de considerar tanto por los costos que ello implica (principalmente en tiempo y esfuerzo físico para los niños) como por los riesgos (en invierno cogen más frío y también están expuestos a los peligros de la calle). Por ello en la medida de lo posible tratan de conseguir viviendas que estén próximas a conocidos y a los establecimientos educacionales, pero no siempre lo logran.

Tal como se ha indicado en el capítulo anterior, se va produciendo una segregación territorial que agrupa a los inmigrantes –fundamentalmente peruanos– en determinados sectores de la capital. Esta situación, que puede resultar en primera instancia ventajosa, conlleva a su vez riesgos de ser identificados con determinados sectores poblacionales y terminar siendo asociados con ciertas conductas y comportamientos que generan antipatías en la sociedad chilena.

Por otra parte, un grupo considerable de entrevistados da cuenta de las dificultades de insertarse en barrios considerados de riesgo social. Manifiestan haber estado expuestos a situaciones de violencia verbal y física en las calles, haber sido víctimas de robos y ser “castigados” por quienes les arriendan viviendas, cobrándoles más caro que a los chilenos.

Todas estas situaciones exponen a los niños y niñas a una mayor vulnerabilidad física y emocional, por lo que algunos padres y madres deciden postergar la decisión de reunificación familiar, hasta tanto no hayan logrado mejores condiciones de habitabilidad. Por su parte, existen casos que han conseguido traer a sus hijos e hijas, pero frente a la dificultad para alcanzar mejores condiciones, deciden retornarlos a sus países de origen, puesto que se piensa que allá los niños y niñas están en un entorno más seguro y protegido.

## 1.2. Vulnerabilidades asociadas a factores socioculturales

Además de los factores de carácter socioeconómico, existe un conjunto de otras situaciones, más difíciles de capturar e identificar. Sus efectos pueden ser tanto o más dañinos que los anteriormente mencionados, por cuanto se dirigen a ámbitos más sensibles de la subjetividad humana, más aún cuando se trata de personas en pleno proceso de desarrollo y formación. Nos referimos a problemáticas relacionadas con procesos discriminatorios, con situaciones de maltrato físico y psicológico escolar y con entornos sociales poco favorables a procesos de integración de los migrantes.

Las situaciones de discriminación devienen en una fuente de vulnerabilidad para los niños y niñas migrantes por cuanto generan una serie

de alteraciones emocionales y psicológicas, produciendo sensaciones de temor, inseguridad y baja autoestima.

*“Pero cuando él ingresó la primera vez que yo lo traje a Chile para mí fue un martirio porque los niños no se adaptaban con mi hijo porque él es extranjero. Pero era un martirio porque empezó a estudiar... dos semanas era bien porque era calladito y él tenía que adaptarse. Pasó un mes que llevaba en la escuela y él llegaba golpeado, con las piernas moreteadas, lo golpeaban en la guatita, en la cara, no había un día en que mi hijo no llegara golpeado, y como yo trabajaba, la excusa de él es que se había caído jugando partido porque a él le encanta el partido”* (Madre peruana, GSE bajo)

La intensidad y frecuencia de este tipo de maltrato es mayor en los niveles socioeconómicos más bajos. Es importante destacar que el maltrato se registra tanto por parte de sus pares, como por parte de algunos profesores. Frente a esto los menores se defienden de distintas maneras. Algunos responden a las situaciones de violencia física con más agresión física, lo que es percibido por ellos como una forma de ganarse el respeto de sus pares. Otro tipo de respuesta es guardar silencio y “aprender a no escuchar”. Esta actitud es interpretada o confundida por algunos directivos y profesores como mayor timidez, callados, reservados y miedosos. Los perciben tomando conductas de observadores y por lo general guardando silencio. Sin embargo, lo cierto es que este tipo de ambientes hace más vulnerables psicológicamente a los menores migrantes y son poco favorables a su integración. De hecho algunos incluso comienzan a rechazar el colegio.

*“Y los papás están conscientes de los problemas que están teniendo los niños en el colegio... Y los angustia mucho, que les peguen, que los torturen, que los molesten, que no quieren ir a clases, se enferman de la guata, es un tema para los papás esto de que no se integran bien”.* (Encargada de pastoral social, Vicaría Norte)

Otro de los problemas referidos de índole sociocultural que incrementa la vulnerabilidad de los menores inmigrantes está relacionado con las dinámicas internas de la familia y la manera en que sus distintos miembros procesan los cambios de roles, de pautas de crianza y de adaptación al nuevo entorno. En tal sentido, aquellas familias que han estado expuestas a tiempos más prolongados de separación presentan

serias dificultades al producirse la reunificación familiar. Los niños y niñas viven con angustia estos dramas en un contexto social y cultural que además les es extraño. Al respecto, algunos directivos manifestaron contar con reiterados casos de menores inmigrantes afectados por entornos familiares que presentaban dificultades en este sentido.

Por último, aparecieron dificultades relacionadas con problemas sociales que aquejan a la sociedad chilena y que se manifiestan con mayor intensidad en los espacios sociales donde los inmigrantes con menos recursos logran insertarse. Nos referimos a problemas de droga, pandillas juveniles y robos.

*"Yo fui y puse la queja en la dirección. Al día siguiente voy a dejarlos y me encuentro con la abuela de la niña, y me amenazó... que era una tal por cual y que me iba a cortar la cara, afuera en la calle. Pero maleante... Si, delante de todas las madres. Pero por protección de mis hijos me metí ahí en la dirección y dije: la señora me está amenazando que me va a cortar la cara y que yo necesito que alguien me de el nombre y el apellido porque yo voy a poner una denuncia."* (Madre inmigrante peruana, colegio Estación Central, GSE bajo)

Es interesante que no se registraron casos donde los niños estuvieran envueltos en estos problemas, sino que más bien los padecen, ya que suelen ser víctimas de la violencia de las pandillas o mafias y son varias veces tentados con droga en algunos colegios.

### **1.3. La percepción de vulnerabilidad desde el punto de vista de la institucionalidad escolar y social vinculada con los inmigrantes**

En términos generales, tanto la institucionalidad escolar como aquella vinculada a la problemática migratoria, percibe que los niños y niñas inmigrantes, en particular los que proceden de familias con menos recursos económicos, son más vulnerables que sus pares chilenos que asisten a los mismos colegios.

Al respecto, la institucionalidad considera que las condiciones laborales de los padres y madres de los menores inmigrantes son más precarias que las de los apoderados chilenos en similar condición económica. La ausencia de familiares y redes sociales conlleva dificultades para solucionar los problemas que se derivan de las extensas jornadas laborales de los padres y que se materializan por ejemplo en el tema del cuidado y atención de las necesidades educativas de sus hijos e hijas. Varios

directivos se manifestaron preocupados de las consecuencias de esta situación que afecta particularmente a los niños y niñas más pequeños, quienes en ocasiones permanecen solos en sus hogares el tiempo que no logra cubrir la jornada escolar. Una de las estrategias para hacer frente a este problema es traer a familiares desde los lugares de origen, principalmente a los abuelos de los niños.

Otros elementos mencionados por los profesores y directivos son las condiciones precarias de las viviendas (se menciona el hacinamiento como un problema recurrente) y las necesidades afectivas que suelen presentar los niños y niñas al ser removidos de sus contextos familiares y escolares de su país de origen. Los directivos también hacen referencia a las dificultades que presentarían los padres para apoyar el aprendizaje, pues señalan que varios apoderados no cuentan con la instrucción básica para apoyar a sus hijos e hijas en las tareas escolares. Este aspecto sin embargo, es necesario matizarlo, puesto que de acuerdo con estudios previos (Stefoni, 2003, 2008; Martínez, 2003), la población migrante cuenta en promedio con más años de escolaridad que los chilenos que trabajan en los mismos sectores económicos. Consideramos que estas visiones responden más bien a cierta incapacidad de escuchar y comprender las formas de preocupación que muestran los apoderados que a una "falta de instrucción". Por su parte los apoderados pueden encontrarse con diferencias entre la instrucción que ellos recibieron en sus países de origen, de la que reciben sus hijos, lo que genera dudas de cómo ayudarlos con las tareas.

## **2. LOS RECURSOS PARA SUPERAR LAS SITUACIONES DE VULNERABILIDAD QUE AFECTAN LA INTEGRACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO**

El capital social se ha convertido en un concepto con gran acogida y uso tanto en el medio académico como en las agencias internacionales. Este concepto permite comprender el aporte creativo de determinadas formas de organización para dinamizar y potenciar la vida social, en la medida en que representa una vinculación entre la sociabilidad cotidiana de la gente y las estructuras macrosociales. A pesar de las dificultades que aún presenta el concepto, se pueden distinguir tres aspectos, cuya presencia o ausencia influye en las posibilidades de integración social de los individuos.

Al respecto destacan: a) las relaciones informales de confianza y cooperación –como las que pueden darse en la familia, el vecindario y entre colegas de trabajo y estudio–, b) la asociatividad formal en orga-

nizaciones de diverso tipo y, c) el marco institucional, normativo y valórico de la sociedad que fomenta o inhibe las relaciones de confianza y compromiso cívico (PNUD, 2000). A continuación analizaremos algunos de estos aspectos y la forma en que inciden en las posibilidades de lograr una integración exitosa al sistema escolar por parte de los niños y niñas inmigrantes.

## 2.1. Capital familiar

### *Expectativas familiares asociadas al desarrollo de los niños y niñas inmigrantes*

Las familias pertenecientes a grupos medios y altos esperan que sus hijos e hijas puedan mantener o mejorar los mismos estándares de calidad académica y de infraestructura escolar con que contaban en sus respectivos países. Este objetivo no se les hace muy difícil de concretar en la medida en que cuentan con los recursos económicos necesarios. Satisfecho este requisito, existe otro conjunto de expectativas asociadas a la inserción y desarrollo escolar. Es en este punto donde recaen las mayores críticas de los padres y madres de sectores acomodados y que apuntan a que los colegios y profesores de colegios particulares pagados, se centran demasiado en los aspectos formales y disciplinarios, olvidando reconocer la especificidad de cada niño o niña. La preocupación, señalan, va por la forma y no por el fondo. La *forma* estaría dada por los mecanismos disciplinarios (uso de uniforme, pelo corto, orden, tareas, etc) que despliegan los colegios para el logro de rendimientos académicos:

*“Comenzamos a buscar con el grupo de amigos de mi marido acá, y cuando nos hablaban de los colegios, nos decían siempre “ah, este colegio es muy ordenado, tienen a los niños como muy ordenaditos, como que los llevan bien”, pero no entendíamos lo que querían decir. Después nos dimos cuenta lo que quería decir, que era que importa la forma y no el fondo. Que el niño está bien mientras esté su traje bien puesto, la corbatita, el pelo cortado, todas esas cosas están bien, y por eso se catalogan como “bien” los colegios o algunos de ese nivel en aquel momento”.* (Madre inmigrante ecuatoriana, GSE alto).

El *fondo* sin embargo, aparece como una dimensión algo más difusa. A ratos se refiere al desarrollo integral del menor, que tengan tiempo para jugar, recrearse, hacer deportes, estar al aire libre, crear, pintar,

etc. Pero al observar con mayor detención las entrevistas, la preocupación por el *fondo*, surge cuando los niños y niñas no se están sintiendo bien en el colegio, cuando son molestados por ser “extranjeros”. Frente a esta situación, la importancia que se le atribuye al nivel académico pasa a segundo plano, y lo más importante para los padres o madres pasa a ser que el menor se sienta cómodo en su entorno, contento y con amigos. De hecho las dificultades de integración en el curso en los sectores socioeconómicos altos, es una de las principales razones para buscar otro colegio.

*“A mi hijo no, a él lo trataban más del “ché”, lo que le molestaba muchísimo, incluso los profesores le decían en el otro colegio. Un día le dije, díles que no te digan el ché, que vos tenés nombre, que te digan por tu nombre, no el ché. Medio que se lo decían cariñosamente, pero a él el molestaba, más encima era el único extranjero, y le costó mucho dejar a sus compañeros, su equipo de fútbol. En el colegio donde está ahora está muy bien integrado, hay más extranjeros y es como que él se siente más acompañado” (Madre inmigrante argentina GSE alto).*

Los apoderados de grupo socioeconómico alto reconocen que los colegios tienen pocos recursos y mecanismos para abordar la integración de los niños y niñas inmigrantes. El problema entonces es que las estrategias de integración dependen de las condiciones personales de los estudiantes (si son conversadores, sociables, etc.) y de los recursos (personales y económicos) de las familias. Algunas de las acciones que realizan los apoderados es hablar con los profesores, con la dirección, con otros apoderados del curso y con sus hijos. Cuando el problema es más serio, en algunos casos recurren a apoyo psicológico e incluso a cambio de colegio.

En los sectores bajos y medio-bajos hay mayores restricciones para elegir un colegio (tal como se ha señalado en capítulos anteriores). En la medida de lo posible se busca colegios con buen desempeño académico y que proteja a los menores de la discriminación y del mal trato. Los familiares tienen conciencia de la estigmatización que hay hacia su grupo nacional, y por ende saben de los riesgos que corren los niños y niñas inmigrantes en los colegios.

*“Yo me fui al Ministerio de Educación, pedí una lista de colegios que había acá en Santiago, comencé a averiguar cómo era la enseñanza, más que todo viendo también que no haya discrimi-*

*minación donde no la discriminen por ser peruana. Y ahí la metí al San Sebastián, le fue súper bien, pero como le digo la educación no era tan buena ” (Madre inmigrante peruana GSE bajo).*

Es interesante que la disciplina en este grupo aparece como un elemento deficitario dentro de la educación chilena, al contrario de lo que ocurre con los sectores altos. De hecho, los apoderados de este grupo piden que el colegio actúe con mayor rigor frente a sus hijos e hijas y los demás estudiantes. Para ellos la educación y el aprendizaje van de la mano con la disciplina en tanto ésta última puede minimizar el riesgo de que los menores desvíen su atención de los estudios hacia otros ámbitos. De ahí que la disciplina sea fundamental para estos padres y madres y se convierta en uno de los puntos importantes de comparación con la educación en el país de origen.

*“Lo que pasa es que en Perú, los colegios por ejemplo dicen, el uniforme es tal y la vestimenta es tal, y para todos igual, nadie se pone esto, que un pinche, que otro color, no. Ahí el uniforme es uniforme. Como debe ser. Son más estrictos en la disciplina. Acá yo he visto que si un alumno se porta mal y le tiran un reglazo, acá el niño lo denuncia. Allá en Perú no; si un niño no sabe, lo castigan. Y si un niño no va como debe ser, por ejemplo si va todo pelucón, con el pelo largo, allá se lo cortan. Y si una niña va con un colet o con una chasquilla tapada, se lo cortan igual. Acá no. Acá van como quieren” (Madre inmigrante peruana, GSE bajo)*

Los padres y madres de sectores más bajos perciben que los colegios en Chile son más permisivos que los de origen, lo que se expresaría en frases como que no hay mucho cuidado con el uniforme, que las niñas van con pintura en la cara, que el pelo se puede llevar de cualquier manera y que no se respeta la autoridad de los profesores. Esta percepción de falta de disciplina la hemos asociado a una sensación de inseguridad en el entorno y que afecta tanto a los niños como a los adultos. De esta manera se establece un binomio: lugar de origen – mayor seguridad; lugar de destino (Chile), mayor inseguridad. Esta percepción de inseguridad consideramos que hace referencia no sólo a la inseguridad en términos físicos (que existe y es real), sino a poner en riesgo el proyecto asociado a la migración, esto es, que los hijos/as tengan la posibilidad de un mejor futuro que sus padres a través de la educación. Los problemas que enfrentan en Chile facilitan por otra parte la idealización de seguridad y protección que reciben los niños en el lugar de origen.

Sucede lo contrario en el caso de los padres pertenecientes a grupos socioeconómicos altos. La importancia que le atribuyen a los mecanismos disciplinarios de los colegios es opuesta, en parte debido a que sus expectativas apuntan a un desarrollo integral del menor. Esperan de los establecimientos, que provean de un espacio en el que también los estudiantes puedan desarrollar otras habilidades –deportivas, artísticas, culturales o sociales– además de la intelectual.

### *Habilidades parentales de los inmigrantes*

Las familias disponen y activan recursos de distinta naturaleza para hacer frente a la variedad de problemas o dificultades que sus hijos e hijas experimentan para integrarse al sistema escolar. Si bien hay algunas diferencias según grupos socioeconómicos, existen algunas estrategias que son utilizadas de manera transversal a todos los grupos. La escucha y conversación entre los miembros de las familias acerca de los problemas de discriminación que los menores enfrentan suele ser una estrategia presente en todos los grupos sin importar nacionalidad o grupo socioeconómico. Como parte de estas conversaciones aparece con frecuencia el reforzamiento de la personalidad de los menores, en particular, del orgullo por su origen y la identidad de origen.

En los sectores altos es frecuente solicitar la ayuda de psicólogos o especialistas, especialmente, cuando comienzan su etapa de adolescencia. Otras estrategias son incorporar a los niños/as en actividades extraescolares, como deportes, arte o música.

En los sectores de menores recursos también se recurre a hablar con los profesores, aunque en menor medida se establecen conversaciones con otros apoderados. En casos extremos ha ocurrido que devuelven a los niños a los países de origen, dada las dificultades para llevar a cabo el proceso de integración social de los niños. En algunas ocasiones aparece el factor religioso como un recurso que permite entregar paz, tranquilidad y confianza en sus hijos e hijas:

*“No te preocupes hijita, vamos a orar todos aquí... y en las tardes, para animarlas a ellas, nos cogemos de la mano y vamos a orar y vas a ver la bendición que viene, y así ellas ya se tranquilizan”* (Madre inmigrante ecuatoriana, GSE bajo)

Por su parte, desde los colegios se aprecia que en general los familiares de los menores inmigrantes suelen manifestar especial preocupación por la educación de sus hijos e hijas y al mismo tiempo han aprendido a exigir sus derechos en las instancias correspondientes.

*“Los apoderados –inmigrantes–, a diferencia de los nuestros, son más preocupados y dedicados de que el alumno esté estudiando, esté trabajando”*. (Directora, Escuela República del Líbano, Recoleta)

Los directivos entrevistados perciben que para la gran mayoría de estos niños y niñas la educación es considerada como un valor, como la vía de acceso para mejorar su situación. Ello explica la baja deserción escolar de este grupo y que cuando se reportan casos la principal causa que se arguye sean problemas económicos. Por otra parte, a pesar de las dificultades de tiempo para poder establecer una relación sistemática y fluida de los familias inmigrantes con los establecimientos escolares, los directivos reconocen que una parte significativa de ellas hace importantes esfuerzos por acercarse al establecimiento escolar para informarse sobre sus hijos e hijas.

Una dificultad adicional mencionada por los colegios, es la falta de información con que cuentan los familiares en relación con los trámites para acceder al sistema educacional. Otro factor que les juega en contra es la poca disponibilidad de tiempo, particularmente aquellos de estratos socioeconómicos bajos, debido a las largas jornadas laborales que la mayoría debe cumplir.

## 2.2. Capital personal y cultural de los niños y niñas inmigrantes

En general, los directivos consideran adecuada la preparación de los niños/as, lo que les permite enfrentar bien los desafíos curriculares. En términos curriculares, perciben que se adaptan académicamente con rapidez y rinden satisfactoriamente. En algunos casos, los directivos manifiestan que los menores inmigrantes llegan a tener mejor rendimiento que sus pares chilenos. Esta situación la atribuyen al espíritu de sacrificio y preocupación por el futuro que vivencian y le inculcan sus familiares.

Esto no debiera sorprender de sobremano, ya que hay diversos estudios internacionales donde se señala que los hijos e hijas de inmigrantes nacidos en el extranjero, cuando llegan al país de destino tienen buen desempeño académico, aprenden rápido el idioma y le dedican más horas de estudio que sus compañeros nacidos en el país de destino (Rumbaut y Portes, 2001). Las razones que señalan los autores es que los padres y madres pondrían especial atención en que a sus hijos e hijas les vaya bien pues ven en la educación un camino para que vivan en mejores condiciones que ellos. En las entrevistas realizadas en este estudio también confirma esta importancia depositada en la educación,

y por ende, la mayor presión que habría sobre los menores inmigrantes para alcanzar buenos rendimientos en el colegio.

*"...el tema de las notas, son buenas notas. La otra vez me traje un promedio que sacan de las evaluaciones de un mes y había sido demasiado bajo, entonces el papá se molestó con él porque hay momentos en que no coge el cuaderno para repasar y se pone a jugar y se olvida, porque después de 6 y 7 baja a jugar, pero es demasiado bajo. Mi hija no, a ella le gusta y esta ahí, ahí, ahí"* (Madre inmigrante peruana, GSE bajo)

Tal como se ha mencionado, los profesores reconocen esta valoración positiva entregada por las familias:

*" (los padres) Consideran la educación como un valor. Más que los niños chilenos. Cuando se les pregunta por su proyecto de vida, responden que tener una profesión y volver a su país. (Director, Colegio Industrial Vasco Núñez)*

Países con más larga tradición migratoria de segunda generación, muestran sin embargo, que esta motivación y buen desempeño inicial no asegura necesariamente mejores condiciones económicas o sociales en el futuro. Las condiciones de carácter más estructural (en términos de tipo de educación que recibe, discriminación en el aula, carencias económicas y vulnerabilidades sociales, entre otras) tenderían a contrarrestar la positiva disposición con la que llegan inicialmente a los colegios.

### **2.3. Las políticas, acciones y recursos institucionales**

Atendiendo a la experiencia europea, se pueden identificar algunas medidas específicas dentro del sistema educacional para facilitar el acceso e integración de los niños y niñas inmigrantes al sistema escolar (Santibáñez, 2005). Dentro de ellas se encuentran:

- Medidas de orientación y provisión de información.
- Educación en una segunda lengua.
- Programas de educación temprana.
- Apoyo para la lengua y cultura del país de origen.
- Apoyo para el aprendizaje en áreas específicas del currículo.
- Actividades extra-escolares.

Teniendo estas medidas como horizonte, a continuación evaluamos lo constatado para el caso chileno. Como resultado de las entrevistas realizadas, puede percibirse la ausencia de una política clara en relación con la integración social de los menores inmigrantes y la adopción de modelos de trabajo interculturales. Antes bien, en la mayoría de los entrevistados aparece la tendencia de que el trato hacia los estudiantes es indiferenciado. La siguiente cita resume la política de facto:

*“Se les trata (a los inmigrantes) como a cualquier niño. Nuestro objetivo es el de nuestro proyecto educativo, todos los alumnos tienen que logran un nivel de excelencia. No hacemos diferencia” (Jefe UTP, colegio particular subvencionado Recoleta).*

Lo anterior no impide que exista disposición y apertura a que los niños y niñas inmigrantes puedan acceder a los establecimientos educacionales y recibir los mismos beneficios que el resto de los estudiantes. En general, se pudo constatar un aceptable grado de conocimiento y aplicación de la llamada normativa Bitar, lo que permite que en la práctica la mayoría de los niños y niñas inmigrantes puedan tener acceso a la educación y al resto de los beneficios de alimentación, becas, entre otros, a los que acceden los estudiantes chilenos.

Sin embargo, si bien las medidas de orientación y provisión de información sobre el derecho a la educación han mejorado, en opinión de los padres y profesores consultados, falta mucho por avanzar en cuanto a poder contar con más claridad y pertinencia en la información, por medio de instructivos de fácil manejo y acceso en cada una de las instancias que interviene en el proceso educacional (municipalidades, colegios, dirección provincial).

En relación con medidas de reconocimiento de la cultura del país de origen, encontramos que en algunos establecimientos con alta concentración de menores migrantes, se desarrollan algunas iniciativas específicas hacia este objetivo, sin embargo éstas se limitan a encuentros y ferias costumbristas, talleres de bailes, etc. En algunos casos, se comienza a avanzar desde las municipalidades en la creación de planes de atención a la diversidad. También se registran iniciativas de trabajo directo con las familias de estudiantes inmigrantes, específicamente en relación con medidas de apoyo a la lengua, como es el caso de los otobaleños. En otros casos, se recibió información acerca de la participación de estudiantes y familiares inmigrantes en programas provenientes de distintas agencias del gobierno pero que no están específicamente dirigidos o diseñados para este grupo. Sin embargo, la mayoría de estas medidas

no se encuentra articulada en función de una política de mayor alcance, y su impacto no ha sido evaluado.

*“A un programa de multiculturalidad no vamos a llegar, porque eso viene de más arriba, debemos cumplir con los planes o programas del Ministerio y después se verá. A lo mejor se podrían hacer actividades, pero más que eso imposible porque aquí hay muchas cosas que hacer”* (Directora Escuela, Recoleta)

En relación con los recursos, los establecimientos con alta concentración de estudiantes inmigrantes se ven enfrentados a un conjunto de problemáticas de gran complejidad, porque atienden a niños y niñas (nacionales y extranjeros) con altos niveles de vulnerabilidad y las capacidades y recursos de los cuales disponen son escasos. Por otra parte, los directivos de establecimientos sienten que desde los niveles centrales tampoco se motiva o apoya la realización de proyectos o programas que propicien el desarrollo de iniciativas interculturales.

*“A mí me preocupa que si tú insertas un tema de integración cultural no es tan valorado como los resultados académicos... no es otro el indicador valorado más que el SIMCE. Entonces, ¿dónde va el apoyo a las escuelas que están en temas fundamentales como éste? Uno lo trata de hacer paralelamente, pero no es un tema que nos vaya a destacar como escuela, no vamos a ser premiados, ni vamos a recibir más fondos o recursos didácticos”.* (Directora Escuela, Recoleta)

Junto con lo anterior, se pudo detectar que en los servicios de atención a inmigrantes el tema educacional aún no se ha incorporado en la agenda de trabajo. Se atienden o derivan casos pero no hay posibilidades de dar seguimiento. Desde otros servicios sociales o religiosos vinculados con el ámbito de la educación se reporta que no existe una política dirigida especialmente a los inmigrantes. Se les orienta, se han realizado estudios y trabajos de sensibilización pero sin mayor articulación entre ellos. Al respecto mencionan: *“Lo que sé es que los profesores de religión son los más sensibles al tema, de buscar acuerdos, de la integración, de hacerse mediadores entre niños, profesores, padres. Se nota que están haciendo lo que pueden pero es solo una actitud de buena voluntad, no es sistemática, ni planificada”* (Vicaría Norte, pastoral Educativa)

Los directivos de establecimientos y encargados de otras instituciones sienten no contar con las herramientas más adecuadas para mane-

jar las frecuentes situaciones de discriminación entre estudiantes, que muchas veces toman la forma de agresiones verbales y en algunos casos físicas. En general, los directivos manifiestan recurrir a las habituales medidas de control o castigo con el agresor, cuando se trata de los estudiantes. *“Hay un no saber qué hacer con los conflictos que se generan entre los niños y también tiene que ver con no comprender la cultura con la que vienen”*. (Vicaría Norte, encargada de pastoral social)

Algunos colegios reportan haber avanzado en la creación de *Manuales de convivencia*, donde se hace explícita alusión a este tipo de situaciones. Pero en términos generales, los establecimientos no disponen de herramientas adecuadas para resolver adecuadamente estos problemas. Al respecto, los jóvenes inmigrantes entrevistados manifestaron no contar con los espacios ni el tiempo en los respectivos establecimientos educacionales para poder conversar sobre los temas de integración y discriminación escolar.

En resumen, para el caso bajo estudio, en primer lugar, se corrobora una importante tendencia: las condiciones en que se produce la migración, así como las profundas disparidades en cuanto a nivel socioeconómico de los principales flujos migratorios a Chile, producen diferencias significativas en la forma en que acceden y se integran los niños y niñas inmigrantes. De este modo cuando las condiciones laborales a las que acceden los padres y madres en Chile son precarias, estas devienen en una fuente de vulnerabilidad para los menores, especialmente los de grupos socioeconómicos bajos. A lo antes dicho se agregan las vulnerabilidades de origen sociocultural, relacionadas con procesos de discriminación y maltrato psicológico, las que influyen negativamente en la estabilidad emocional de los niños.

El problema está en las capacidades y recursos con que cuentan los colegios, las familias y los niños y niñas inmigrantes para hacer frente a las situaciones de vulnerabilidad. Durante el estudio pudimos comprobar que las familias disponen y activan recursos de distinta naturaleza para hacer frente a la variedad de problemas o dificultades que sus hijos e hijas experimentan para integrarse al sistema escolar. Uno de los recursos fundamentales es la valoración positiva de la educación como una herramienta de superación, lo que incide positivamente en el desempeño académico, según corroboran el profesorado y personal directivo. No obstante, las debilidades que pudieron constatarse en cuanto a las políticas, acciones y recursos institucionales dificultan que estos recursos sean potenciados o desarrollados en aquellos casos en que no estén presentes.

# Capítulo IV

## El acceso a la educación: condiciones y proceso de matrícula

El incremento significativo de niños y niñas inmigrantes en el sistema escolar chileno ha exigido de las autoridades mayor agilidad, formalización e información en el procedimiento de matrícula a los centros escolares. Sin embargo, a pesar de los avances que se han registrado en tales asuntos, aún subsisten deficiencias relacionadas con la puesta en práctica de los procedimientos y el acceso a la información por parte de los apoderados y colegios. A continuación, revisaremos las condiciones actuales en que se produce este proceso, los avances y las dificultades que aún persisten, que pueden estar afectando el ejercicio del derecho a la educación de los estudiantes inmigrantes en igualdad de condiciones.

### **1. LA NORMATIVA EN MATERIA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS INMIGRANTES**

Con anterioridad a la normativa vigente en materia de derechos de estudiantes inmigrantes que data del año 2005, los padres, madres o tutores de los estudiantes inmigrantes debían contar con un conjunto de requisitos para obtener matrícula en algún establecimiento educacional chileno: 1) tener carné de identidad; 2) tener algún tipo de visa vigente y 3) contar con el certificado de estudios del último año aprobado en el país de origen. Este último debía estar además legalizado por el Ministerio de Educación y Relaciones Exteriores del país de origen, así como por el Consulado chileno en el país de origen.

En términos prácticos, este procedimiento era altamente excluyente, dado que la obtención de los tres requisitos implicaba un lapso de tiempo donde un niño o niña inmigrante en Chile, quedaba en estricto rigor, fuera del sistema escolar. Este tiempo estaba en dependencia del curso regular de los trámites en Chile y el país de origen, pero también de las dificultades operativas y económicas que los padres o tutores tuvieran para concretar los procesos. Como resultado, muchos niños y niñas quedaban por extensos periodos sin ir al colegio, con consecuencias tanto académicas, como psicosociales<sup>49</sup>.

Para responder a las exigencias de la normativa internacional que en materia de derechos de la infancia e inmigración Chile suscribe, se inician un conjunto de cambios. En este contexto nace en el año 2003, la iniciativa ministerial *Por el derecho a la educación: integración, diversidad y no discriminación*, cuyo propósito era asegurar el acceso inmediato de los niños y niñas inmigrantes al sistema escolar independiente de la condición migratoria de sus familiares a cargo e, incluso, del estado de legalización de su documentación académica.

Lamentablemente, esta iniciativa no contó con la especificidad y difusión necesarias para su adecuada implementación, por lo que el derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes, seguía sin ser asegurado normativamente. Uno de los problemas más importantes radicaba en que no establecía si estas nuevas "matrículas provisorias" recibirían la subvención estatal, lo cual constituía un desincentivo concreto para recibir a los menores inmigrantes<sup>50</sup>.

En el año 2005<sup>51</sup> el Ministerio de Educación (MINEDUC) distribuye una comunicación en la que *Instruye sobre el Ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos(as) inmigrantes en los estable-*

---

<sup>49</sup> *Niños y Niñas Inmigrantes en Chile: Derechos y Realidades*, Colectivo Sin Fronteras, Fundación ANIDE, Varios autores, dic. 2004. Pág 158-159.

<sup>50</sup> "...a pesar de que este programa proponía la matrícula automática, sin exigir de manera inmediata el respectivo certificado de estudios del país de origen (inclusive si éstos no llegaban se convalidaban los estudios con un examen), la dación automática de la matrícula y el compromiso consular de facilitar y agilizar sus documentos escolares, en la práctica no viene funcionando como debiera". Observaciones en materia de integración escolar del Cónsul del Perú Sr. Marco Nuñez-Melgar en *Niños y Niñas Inmigrantes en Chile: Derechos y Realidades*, Colectivo Sin Fronteras, Fundación ANIDE, Varios autores. Dic. 2004. Pág. 149

<sup>51</sup> MINEDUC, Ord. N° 07/1008, del 29 de julio de 2005. Instructivo sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos(as) migrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial. Disponible en: [http://www.600mineduc.cl/docs/resguardo/resg\\_disc/disc\\_inmi\\_circ.doc](http://www.600mineduc.cl/docs/resguardo/resg_disc/disc_inmi_circ.doc)

*cimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial.* En la práctica, ésta se constituyó en la normativa que marca significativos avances en materia de acceso escolar para los niños y niñas inmigrantes. En términos generales, la normativa establece que:

- Las autoridades educacionales y los establecimientos deberán otorgar todas las facilidades para que los alumnos inmigrantes puedan ingresar, a la brevedad, al sistema escolar.
- Los estudiantes deben ser aceptados y matriculados de manera provisoria, para lo cual sólo será necesaria la autorización del respectivo Departamento Provincial de Educación y un documento que acredite su identidad y edad.
- Esta autorización debe ser entregada de forma expedita para quien la requiera. Será suficiente que acompañe la documentación que acredite identidad, edad y últimos estudios cursados en el país de origen, no pudiendo constituir impedimento el hecho de que estos documentos no cuenten con el trámite de legalización.
- Un estudiante con matrícula provisoria es para todo efecto un estudiante *regular*, es decir, tiene los mismos derechos que un estudiante con matrícula definitiva.
- Asimismo el sostenedor de establecimiento educacional subvencionado que matricule provisoriamente a un inmigrante, tendrá derecho a la subvención correspondiente.

En resumen, según esta normativa, un niño o niña inmigrante que no cuente con sus certificados de estudio legalizados no podrá quedar fuera del sistema escolar. Garantiza desde un primer momento su ingreso a la escuela con los mismos beneficios de un niño o niña chileno, con el compromiso de que regularice su situación migratoria.

## 2. EL CAMINO DE UN NIÑO O NIÑA INMIGRANTE PARA INGRESAR AL COLEGIO EN CHILE

A pesar de que la normativa en estricto rigor permite el acceso y permanencia relativamente expeditos para los menores inmigrantes, en la práctica se dan una serie de obstáculos que siguen funcionando como mecanismos de exclusión. Estos obstáculos no se encuentran repartidos de manera equitativa; si bien pueden existir diferencias en cuanto a los costos monetarios según nacionalidad y la percepción de los chilenos hacia las distintas nacionalidades o países, el factor determinante es sin duda el nivel socioeconómico.

Las entrevistas realizadas dan cuenta de las diferencias en cuanto a dificultades y problemas que enfrentan las familias de nivel socioeconómico alto que solicitan matrícula en colegios privados y aquellas de grupos socioeconómicos bajos, que lo hacen en establecimientos de tipo municipalizado. A continuación describiremos las etapas que debe seguir un padre o madre inmigrante para que sus hijos e hijas accedan a la educación en Chile. En cada una de ellas se hará referencia a las diferencias por nivel socioeconómico.

### 2.1. Primer Paso, la solicitud de matrícula

En el caso de los inmigrantes de escasos recursos, es común que cuenten con redes en Chile, familia o amigos cuyos hijos ya están asistiendo a algún establecimiento educacional lo que va produciendo concentración y consecuente segregación en determinadas comunas y establecimientos. El problema se produce cuando no existe matrícula en los colegios recomendados o bien cuando éstos se ubican lejos del domicilio. También en el caso de que no se cuenten con redes por proceder de grupos más pequeños como ecuatorianos o bolivianos.

Si el familiar no cuenta previamente con el dato específico de algún colegio, lo más común es ir directamente a los establecimientos educacionales que se encuentran cerca del domicilio a solicitar matrícula. Este trámite debería ser relativamente sencillo, pero en la práctica, no siempre ocurre así. Los colegios y sus funcionarios tienen diferentes posturas (explícitas o implícitas) en relación a la recepción de estudiantes inmigrantes. Unas más cercanas a los planteamientos del derecho universal a la educación y a la valoración positiva de la presencia de inmigrantes en las aulas; otras, más cercanas a la discriminación hacia estos grupos. La evidencia cualitativa nos muestra que a muchas familias inmigrantes de grupos socioeconómicos bajos o medios bajos, se les ha negado a priori la matrícula para sus hijos e hijas por razones no justificadas. Esta negación se realiza por medio de diferentes mecanismos entre los que pudimos detectar al menos los siguientes: falsa "falta de matrícula", solicitud de documentos o requisitos fuera de la norma o abierta discriminación: "no recibimos extranjeros".

La excusa de la "falta de matrícula" corresponde a una de las formas más comunes y también más sutiles de exclusión. Aunque en algunos casos efectivamente no existen cupos disponibles, en otras situaciones este argumento es usado falsamente para rechazar a los menores inmigrantes. Frente a esta excusa, el inmigrante es víctima de una gran desprotección, por cuanto dicho argumento es difícil de rebatir y de

demostrar su falsedad ante terceros. Esto último, a pesar de que se den situaciones tan evidentes como la siguiente:

*“Yo la quise poner más cerca de mi casa, en un colegio que era del Estado y digo: yo quiero separar una matrícula para ya tener algo seguro para traerla, y me dijeron que no había. Pero como yo estaba esperando al supervisor que atiende ahí, llamé una señora y creo que le preguntó por si había vacante para 5to y yo escuché que el supervisor le dijo “sí, sí hay, no se preocupe que yo le guardo”. Y cuando yo voy a preguntarle “caballero quiero separar una matrícula para 5to básico, al menos acá le traigo mis papeles que yo estoy al día, yo y mi marido, y si viene mi hija igual va a estar bien y acá le entrego las libretas de notas, “no, no hay vacante” me dijo”. (Madre inmigrante peruana, Santiago Centro, GSE bajo).*

El segundo mecanismo corresponde a la solicitud del colegio de “papeles o requisitos fuera de lo establecido por la norma”. En este caso, la falta más común es la solicitud del carné de identidad chileno o del certificado de estudios legalizado, cuando la norma establece que sólo es necesario la autorización del Departamento Provincial de Educación para obtener matrícula provisoria, además de un documento que acredite identidad y edad del estudiante (pasaporte, cédula u otro).

El último de los mecanismos de rechazo corresponde a la discriminación explícita, que opera cuando los funcionarios de un determinado establecimiento manifiestan al familiar que simplemente no reciben o “no pueden” recibir estudiantes extranjeros.

*“En uno de la calle 5 de Abril, uno rojo, me dijeron que no recibían extranjeros, otro más abajo de 5 de Abril, casi en Las Rejas, que tenía que tener todos los papeles, la cédula y el certificado de estudios del Perú” (madre inmigrante peruana, Estación Central, GSE bajo)*

*“Fui a muchos colegios. En el Falabella me dijeron que no me aceptaban porque tenía que tener a alguien que me avalara para que mi hijo entre a estudiar. Después fui a otro por aquí que se pagaba. Entonces me dijeron que solo un añito, mientras busque otro porque el niño era extranjero y tenían problemas con los extranjeros.” (madre inmigrante peruana Estación Central, GSE bajo).*

Estas formas de exclusión son difíciles de detectar a menos que el apoderado decida denunciarlas, hecho que, según datos del MINEDUC, no estaría sucediendo<sup>52</sup>. Por otra parte, para los familiares inmigrantes de grupos socioeconómicos bajos, estas prácticas de exclusión restringen la posibilidad de elección de un colegio. Sin embargo, como dijimos, estos mecanismos de exclusión se dan diferenciadamente según el grupo socioeconómico de las familias.

En los grupos socioeconómicos altos no se registran este tipo de situaciones. Antes bien, los testimonios recabados dan cuenta de un proceso relativamente expedito de búsqueda de colegio y obtención de matrícula para este grupo.

*Bueno, nosotros para venir acá no tuvimos problemas en la aceptación en el colegio, porque ellos venían del Colegio Alemán de La Paz en Bolivia, y obviamente los presentamos aquí al Colegio Alemán de Santiago. El director del colegio de La Paz habló con el director del colegio de acá. (Madre inmigrante boliviana, colegio particular pagado, GSE alto)*

El acceso a los colegios particulares a los que accede este grupo de inmigrantes, en la mayoría de los casos, está mediado por un examen de admisión que no representa un problema en cuanto en sus países de origen asistían a colegios con similares niveles académicos y además es frecuente que se les presten todas las facilidades de ingreso de parte del nuevo colegio, especialmente cuando pertenecen a las mismas congregaciones o colonias de los colegios de origen.

## 2.2. Paso de matrícula provisoria a matrícula definitiva

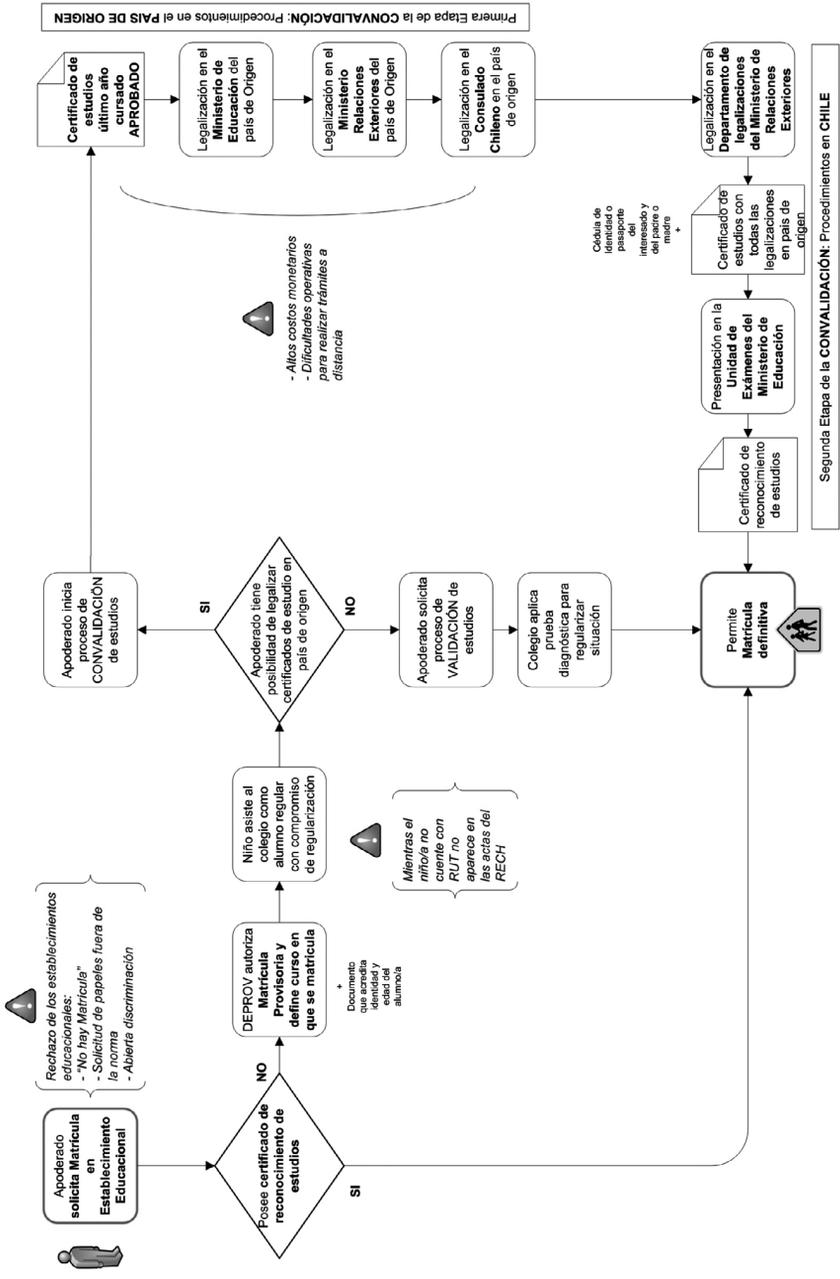
Al llegar un niño o niña inmigrante a Chile puede encontrarse básicamente en tres situaciones en relación a su documentación escolar:

- Situación 1: Cuenta con los certificados de estudio legalizados en su país de origen.
- Situación 2: Cuenta con los certificados de estudio sin legalizar o con legalización incompleta.
- Situación 3: No posee documentos que acrediten su escolaridad.

---

<sup>52</sup> Según los datos proporcionados por Sr. Oscar Acevedo Coria de la Oficina de Atención Ciudadana del MINEDUC, al día 4 de Julio de 2007, no existe registro de denuncias de discriminación hacia extranjeros por ninguna de las vías de recepción (teléfono, web, mail u otro).

Diagrama: Proceso de Matriculación niños y niñas Inmigrantes en sistema escolar Chileno



Sólo en el primer caso el niño o niña puede obtener “certificado de reconocimiento de estudios” y llegar a tener una matrícula definitiva de forma expedita por el proceso de *convalidación de estudios*. En el segundo caso, donde se cuenta con documentos pero no están legalizados, existen dos opciones:

- (a) realizar en su país de origen las respectivas legalizaciones y realizar el proceso de convalidación o
- (b) en caso de no tener la posibilidad (económica, logística, etc.) de legalizar los certificados en el país de origen puede solicitar proceso de *validación de estudios*.

Con respecto a la tercera situación la única posibilidad es optar por el proceso de validación.

Es importante destacar que el proceso de convalidación es la vía que establece el Ministerio de Educación como regular y la validación se considera para casos de excepción. De hecho llama la atención que en la página web de atención ciudadana (600 MINEDUC) sólo se especifique como mecanismo para obtener la matrícula definitiva el proceso de convalidación<sup>53</sup>.

En el diagrama se puede apreciar el proceso completo y sus correspondientes pasos para conseguir la matrícula por parte de un estudiante inmigrante en el sistema escolar chileno.

### 2.3. La asignación de curso

Al otorgar una autorización para matrícula provisoria, la DEPROV tiene además que especificar en qué curso debe integrarse el niño o niña solicitante. Según lo normado, esta decisión debe basarse en la información del certificado de estudios del último año cursado aprobado. En base a lo anterior se debe aplicar la tabla de equivalencia establecida en el Convenio Andrés Bello, que se basa en el número de años de estudio cursados por el estudiante. Por ejemplo, un estudiante que ha cursado y aprobado 5 años de estudio en su país de origen debería ser matriculado en sexto básico en el sistema educacional chileno. Esto implica que no deberían existir los casos de niños o niñas que se les “baja” de curso.

---

<sup>53</sup> Para más información ver: [http://600.mineduc.cl/resguardo/resg\\_disc/disc\\_inmi/inmi\\_proc.php](http://600.mineduc.cl/resguardo/resg_disc/disc_inmi/inmi_proc.php)

*“A un alumno no lo puedes bajar. Si el alumno viene atrasado en cuanto a la edad y tiene conocimientos adecuados para estar en un curso más alto, el director puede solicitar al ministerio de educación que se evalúe al alumno porque tiene más conocimiento del que corresponde a su certificado y se le puede subir al curso que se solicita”* (Mónica Latorre, oficina de convalidación MINEDUC)

Incluso, en caso de que un niño o niña demuestre conocimientos por debajo del nivel que le corresponde según sus años cursados, es deber del establecimiento educacional brindar el reforzamiento necesario para que el alumno pueda continuar sin dificultades sus estudios:

*“Hay que darle la nivelación adecuada, no se puede desconocer los tratados internacionales. Los tratados internacionales están hechos en base a los planes y programas de estudio, por lo tanto hay que nivelarlo, es una obligación del colegio con sus apoderados. Hay que darle el apoyo que necesite para que siga en el nivel que le corresponde”* (Mónica Latorre, Unidad de Exámenes MINEDUC).

Pese a lo anterior parecen existir aún, aunque de manera muy puntal, casos en que a niños o niñas inmigrantes se les “baje de curso”. Esto es importante porque pueden estar operando prejuicios en relación al nivel académico de los estudiantes inmigrantes, simplemente por venir de un determinado país. O bien, los colegios pueden estar optando por esta solución antes que la nivelación, que requiere un mayor esfuerzo por parte de los docentes y directivos. Este atraso escolar y la consecuente situación de desfase cronológico entre el curso y el estudiante implican graves consecuencias en términos de su exclusión. Según las versiones de los directores y directoras, parecen haber diferentes mecanismos por los que concretamente se decide a qué curso se integra un estudiante. Observamos en las entrevistas a los directores las siguientes situaciones:

- La DEPROV decide y le comunica al establecimiento educacional en que curso debe matricularse un niño o niña.
- El establecimiento educacional, con supervisión de la DEPROV, realiza una prueba de diagnóstico y establece en que curso queda el alumno.
- La DEPROV decide en que curso queda el niño o niña y éste le comunica al establecimiento educacional en que curso debe matricularse un niño o niña, pero este apela porque considera equivocada la decisión.

### 3. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE MATRÍCULA

Que un niño, niña o adolescente inmigrante ingrese al sistema escolar chileno va a depender tanto de elementos formales, es decir, lo estrictamente normativo, como de elementos informales, que corresponden a las actitudes y prácticas desde los diferentes actores educativos y que muchas veces contradicen lo establecido en la norma. En términos formales, tenemos un sistema educativo que ha pasado de una normativa altamente restrictiva, en que un niño, niña inmigrante o adolescente podía permanecer largos periodos de tiempo sin asistir al colegio, hacia una normativa cuyo mayor avance corresponde al hecho que posibilita integrarse a un colegio con los mismos derechos que un estudiante chileno, con el compromiso de regularización.

Sin embargo, como hemos constatado en este estudio, si bien se han producido grandes avances en la norma en materia de acceso escolar, persisten una serie de mecanismos informales que obstaculizan la entrada de inmigrantes a establecimientos educacionales. Estos mecanismos informales de exclusión actúan en contra, casi exclusivamente, de los estudiantes de grupos socioeconómicos bajos y medio bajos, que buscan matrícula en establecimientos municipalizados. Por su parte, los grupos más favorecidos, están teniendo un acceso bastante expedito a la escuela, lo que nos habla de que el factor determinante, en términos de acceso al sistema escolar, es la condición socioeconómica sobre la nacionalidad.

Todo lo anterior implica que para las familias inmigrantes de grupos socioeconómicos bajos la posibilidad de elección de un colegio se ve muy restringida. Además de la exclusión que se da por el factor socioeconómico en sí, es decir, la no posibilidad de acceder a un colegio particular pagado, se le suman estas restricciones fuera de la norma que reducen el número y la variedad de colegios a los que pueden acceder sus hijos e hijas. Observamos por consiguiente una concentración y consecuente segregación en determinadas comunas y establecimientos.

Con los cambios operados en la normativa, se puede afirmar que en este momento están dadas ciertas condiciones que minimizan la probabilidad de que los niños, niñas y adolescentes inmigrantes queden sin asistir al colegio y que permiten tener una alternativa menos costosa y burocrática para la obtención de matrícula definitiva. Sin embargo, queda pendiente la tarea de generar mecanismos para propiciar una integración oportuna de los alumnos en el Registro de Estudiantes Chilenos (RECH), que por ahora está vetado para aquellos que no cuentan con matrícula definitiva y que por consiguiente implica un desincentivo para

los colegios que reciben inmigrantes al tener que realizar procedimientos que les demandan tiempo y recursos adicionales.

Otro de los desafíos en materia de políticas públicas es relativo a un cambio valorativo y actitudinal en los diferentes actores educativos para evitar mecanismos informales de exclusión. Este desafío se muestra complejo por cuanto implica un trabajo que va más allá del espacio escolar.



# Capítulo V

## Integración y equidad.

### Dos desafíos en la escuela

La institución escolar ha sido definida desde muy temprano como un espacio central para la integración social. La escuela es un lugar de encuentro y comunicación, entre los estudiantes, las familias, la institución y la comunidad. También es un espacio donde se transmite un currículo escolar y societal de conocimientos, así como las actitudes, valores y normas de convivencia que una sociedad desea para sus miembros (Blanco, 2002). Por lo tanto, cuando se quiere analizar la integración de los migrantes en la sociedad de llegada, la escuela juega un rol central en este proceso, ya que es allí donde los distintos actores aprenden a convivir en una diversidad que enriquece.

En términos sociales, el sistema escolar está llamado a corregir las desigualdades sociales existentes en una sociedad. La carencia de capital económico, social y cultural que pueden presentar distintos grupos limitaría el proceso de aprendizaje y desarrollo de los menores, de no ser por la existencia de un sistema educacional que provea de las herramientas necesarias para corregir el déficit y así asegurar que todos los niños y niñas tengan igualdad de oportunidades para desarrollar sus proyectos vitales.

Integración e igualdad son por tanto dos focos de atención al momento de analizar la experiencia de los niños y niñas migrantes en la sociedad de acogida. En esta investigación nos preguntamos si la escuela está efectivamente integrando a los niños y niñas inmigrantes, especialmente en aquellos sectores de menores recursos, y si provee de los recursos necesarios para corregir las desigualdades en las que se hayan insertos.

En primer lugar, es necesario recordar que el sistema escolar en Chile adolece de serios problemas estructurales que ponen en jaque los objetivos de equidad y calidad de la educación, situación que afecta principalmente a la población más vulnerable. Los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación (SIMCE), realizados por el Ministerio de educación, muestran que lejos de alcanzar los objetivos de equidad, el sistema educacional en Chile tiende a reproducir la exclusión y desigualdad existente en nuestra sociedad. Por lo tanto, los niños y niñas de origen extranjero y en condiciones de vulnerabilidad, ingresan a un sistema escolar desigual con carencias significativas en aspectos curriculares, metodologías de aprendizaje que atiendan la diversidad o en infraestructura. A esta situación se suma el hecho de ser extranjeros y haber experimentado situaciones traumáticas como son haber vivido lejos de sus familias, separarse por segunda vez de quien los cuidaba en el país de origen, discriminación social y cultural, entre otras.

En capítulos anteriores hemos revisado cómo interactúan las vulnerabilidades sociales con el hecho de ser migrantes. En este capítulo queremos analizar cuál podría ser el horizonte de acción en nuestro sistema escolar, de modo de promover la adecuada integración de los niños y niñas inmigrantes. Para ello entregaremos algunos alcances sobre el concepto de integración y su relación con el fenómeno migratorio y se revisarán los marcos multicultural e intercultural desde donde es posible pensar la integración de los migrantes.

## **1. LA COMPLEJIDAD DE COMPRENDER E INCORPORAR LOS CONCEPTOS DE INTEGRACIÓN Y EQUIDAD EN EL SISTEMA ESCOLAR**

El concepto de integración ha sido analizado desde distintas perspectivas y enfoques. Desde una perspectiva más tradicional se le concibe como un proceso gradual que permitirá ir abandonando paulatinamente las tradiciones y formas de vida asociadas al lugar de origen, en la misma medida en que se van incorporando y asimilando las formas de vida y las pautas culturales del lugar de destino. Esta forma de entender la integración se inserta dentro de una perspectiva asimilacionista, donde se asume que el sujeto debe adaptarse a la cultura dominante, internalizando y haciendo propio el sistema normativo de la sociedad de llegada. Una vez que se alcanza esta situación, el sujeto no tendría ningún impedimento para gozar de todos los beneficios y oportunidades que entrega la sociedad de acogida. Desde este enfoque, la asimilación

cultural conllevaría una integración económica y política (Park, 1950; Alba, 1997).

Las visiones críticas sobre este enfoque han permitido avanzar en una línea diferente. A partir de las discusiones sobre multiculturalidad e interculturalidad, la integración de los migrantes comienza a comprenderse como un proceso donde los sujetos (en forma individual y colectiva) orientan y resignifican sus acciones, decisiones y conductas en función de lo que ocurre tanto en el lugar de origen como en el lugar de destino. Resulta muy difícil pensar que los migrantes podrán abandonar en algún momento las pautas culturales, las tradiciones y la importancia que se le asigna al lugar de origen. Más bien se trata vidas que transitan en dos mundos y que deben adecuar sus acciones, identidades y conductas a lo que ocurre en forma simultánea en ambos lugares. Sin duda que ello acarrea mayores espacios de tensión y conflicto, por lo que el desafío está en cómo incorporar estas formas de vida sin que se les catalogue como problemáticas, desadaptadas o excluyentes.

Manteniendo una perspectiva lineal del proceso de integración, pero incorporando la relevancia que juega el mundo de origen y de destino, se plantea que la integración es un proceso gradual "por el cual la población inmigrante adquiere la condición de miembro de la sociedad receptora y ejerce efectivamente tal condición" (Heckmann en Blanco 2002). Adquirir esta condición supone un conjunto de aspectos personales, grupales y sociales que competen tanto al migrante como a la sociedad receptora y que van estructurando el proceso de integración en torno a cuatro dimensiones básicas: 1) estructural; 2) cognitivo-cultural, 3) social e 4) identitaria.

De este modo, la integración estructural está referida a aquellos aspectos formales que debieran garantizar una incorporación similar a la que presentan los miembros de la sociedad receptora: estancia legal, acceso a los sistemas de educación, al mercado laboral y a los sistemas de bienestar, entre otros. La integración cognitiva-cultural está referida al aprendizaje de la cultura de un país, sus valores, normas, conductas, códigos comunicativos, entre otros. La integración social remite a las relaciones sociales que establezcan los inmigrantes dentro y fuera de sus grupos de pertenencia (familia) y de referencia (comunidad, compatriotas, etc). Finalmente, la integración identitaria implica un proceso de reconstrucción e identificación en el que participa la cultura de origen y la del nuevo país. Este aspecto de la integración suele ser el más lento y conflictivo, ya que la autopercepción identitaria está ligada, por una parte, a la percepción que tiene la sociedad de acogida de los migrantes y, por otra, a los aspectos estructurales de integración.

Podría desprenderse de lo antes dicho que el proceso de integración culminaría finalmente en la asimilación a la sociedad de destino. Sin embargo, es necesario enfatizar que en el nivel cognitivo cultural, el aprendizaje entre las distintas culturas que se enfrentan debe ser mutuo. La reconstrucción identitaria involucra a ambas culturas y no se produce un abandono del sistema cultural de origen, sino más bien una resignificación que incluye ambos sistemas culturales (de origen y de llegada). De este modo, se evitan las nociones tradicionales de asimilacionismo presentes en parte importante de los estudios migratorios del siglo XX.

Visto así, el proceso de integración que se despliega en las cuatro dimensiones señaladas, supone y requiere la comunicación entre el migrante y la sociedad de acogida. Sin embargo, no se trata de un enfoque voluntarista de la aceptación del otro, ni de un procedimiento racional para establecer la comunicación simétrica entre los interlocutores, sino, tal como lo menciona Parker (2007) se busca establecer las bases conceptuales mínimas para asumir la diversidad de razones que se enfrentan en una disputa constante de reconocimientos. La integración no es sólo el reconocimiento constante de la diversidad del otro (y del sí mismo) sino el compromiso de que la sociedad debe proveer de recursos y mecanismos para reproducir esa diversidad sin que ella se asocie a menores oportunidades económicas, sociales, políticas o culturales.

Como resultado, la integración no es un estado que se alcance de una vez y para siempre. Por el contrario, se construye permanentemente ya que el reconocimiento del otro se actualiza en cada una de las relaciones sociales que se establecen. Por otro lado, los actores van cambiando así como también lo hacen los contextos históricos y políticos en los que se insertan, lo que hace necesario que ese reconocimiento de la diversidad sea lo suficientemente flexible para incorporar los cambios que experimentan los actores y no reducir la diversidad a explicaciones de tipo culturalista.

El reconocimiento y validación del otro, si bien importante, no basta para hablar de una sociedad integrada. La integración social de los distintos grupos no se produce solo en el nivel intersubjetivo y en el reconocimiento del valor de ego/alter. Es necesario que a aquellos grupos desfavorecidos o marginados en la sociedad se les entreguen todas las herramientas necesarias para corregir la situación de desigualdad en la que se encuentren, de modo que sus posibilidades de desarrollo no se vean truncadas por dicha situación.

Uno de los problemas que aparece en el abordaje de la integración ha sido el excesivo énfasis en el otro como un ser distinto, poseedor de una cultura diferente a la existente en la sociedad de acogida, y por tan-

to, difícilmente *integrable*. Esta discusión, que surgió también como una reacción frente al asimilacionismo, se articuló en torno a dos conceptos presentes en el debate actual: multiculturalidad e interculturalidad. Ambos conceptos dan cuenta de modelos de integración que puede adoptar un Estado en relación a la población extranjera y a la población originaria (Kymlica, 1996; Taylor, 2003).

El concepto de multiculturalismo nace de una propuesta política originada en los sectores de izquierda, que cuestiona la idea de un estado-nación homogéneo. Plantea la necesidad de reconocer la diversidad cultural que existe al interior de las sociedades de modo de otorgar las condiciones y posibilidades de desarrollo de dicha diversidad. El proyecto político se basa en la noción de que la cultura construye a los sujetos, por tanto, respetar la diversidad supone proveer de los mecanismos para su reproducción. Las políticas multiculturales han estado enfocadas principalmente a la protección de los pueblos originarios y se han aplicado concretamente en países como Canadá o Australia. Sin embargo, también se han adoptado políticas multiculturales relacionadas con la población migrante en países como Inglaterra.

Dentro de las críticas formuladas al multiculturalismo nos referiremos a dos que nos parecen centrales para efectos de la presente discusión. Por una parte, está aquella que cuestiona la implementación de una política diferenciada según origen étnico o nacional. La base de este cuestionamiento es que el multiculturalismo borraría el principio de igualdad ante la ley, base de la constitución del Estado moderno (Sartori, 2001). Uno de los grandes y más significativos avances del Estado moderno, señala Sartori, fue la eliminación de los derechos adscritos (determinados por el origen o la cuna de la persona) y el establecimiento de un principio universal de igualdad para todos los seres humanos. El multiculturalismo, al introducir un elemento diferenciador en términos de reconocimiento y asignación de derechos colectivos, se opondría a uno de los fundamentos del Estado moderno.

Esta crítica, sin embargo, desconoce que el Estado moderno se basó precisamente en la imposición de una identidad nacional eliminando, silenciando e invisibilizando a las diversas identidades y grupos étnicos que existieron en la misma época. En algunos casos más extremos, la política fue simplemente de exterminio a los pueblos aborígenes y minorías étnicas (Anderson, 1999; Hobsbawn, 1992). Otorgar un reconocimiento a aquellos grupos que sobrevivieron a la homogeneización cultural e identitaria constituye a juicio de Kymlica, un acto de justicia y reivindicación.

Kymlica plantea que la oposición a este movimiento se debe más bien a que establece un principio de derecho colectivo, lo que debilita-

ría el principio de derecho individual, base de la tradición liberal y fundamento del derecho de propiedad privada. Sin embargo, el autor muestra que los derechos colectivos no se alejan del principio que funda el derecho individual. Su argumento es que el liberalismo define al sujeto como un ser libre y le otorga la posibilidad de elección en función de esa libertad. La elección que éste puede realizar está determinada por la cultura, por lo que la cultura limita (cuando establece prohibiciones por ejemplo) a la vez que libera (en la medida en que permite aprender y desarrollar el intelecto, sensibilidades, lenguaje, emociones, arte, etc.). Ejercer la libertad y gozar de la igualdad es posible, por tanto, desde el sistema cultural en el cuál el sujeto se encuentra inmerso. Cuando a un grupo se le niega el desarrollo de su cultura (aprender lengua materna, practicar tradiciones, costumbres, etc.), entonces, señala el autor, su libertad también se ve coartada.

La segunda crítica al multiculturalismo, proviene desde el interior de este movimiento y nace de una reflexión en torno a las consecuencias de la implementación de las políticas multiculturales en distintos países y contextos. El reconocimiento de la diversidad y el otorgamiento de garantías específicas para preservar la reproducción cultural (políticas de educación, de vivienda, de empleo, entre otras) estaba generando una forma de segregación espacial. La concentración en áreas urbanas y la adopción de formas de vida prácticamente iguales a las del lugar de origen, estaba poniendo en jaque el proceso de integración de estas comunidades. Las políticas multiculturales estaban generando nuevas formas de segregación. Si bien se aceptaba y reconocía la diferencia, existían cada vez menos espacios y puentes que integraran y acercaran a las comunidades locales con las de inmigrantes.

Esta reflexión llevó a enfatizar la necesidad de tender puentes entre las comunidades de inmigrantes y la sociedad de llegada para desarrollar el proceso de integración. El interculturalismo apunta precisamente en esta dirección. Su propuesta se basa en resaltar y trabajar aquellos aspectos que son comunes a las distintas culturas, más que enfatizar aquellos aspectos que separan y diferencian (Santibáñez. 2005).

El concepto de cultura que sustenta las políticas multiculturales e interculturales, es que es un sistema en permanente cambio. La transformación constante se debe al dinamismo interno de la cultura y a la interacción con elementos que provienen desde el exterior (Larraín, 2005, 2001). La llegada de migrantes es precisamente uno de los conductos que permite el desarrollo de nuevos significados culturales.

En Chile se ha planteado la discusión sobre si se debe o no adoptar una política multicultural. Sin embargo, ésta se ha centrado principalmente en el tema indígena. La búsqueda de modelos de integración de

la población migrante recién comienza. Quizá por esta razón decidir si se debe adoptar un modelo multicultural o intercultural puede resultar prematuro. Más bien se trata de definir ciertos principios orientadores de las prácticas y actividades futuras y en este sentido consideramos que ambos conceptos permiten fundamentar estos principios:

- i. Reconocimiento, aceptación y valoración de la alteridad.
- ii. Reconocimiento de aquello que nos acerca y nos une con el otro.
- iii. Principio de integración y equidad

Estos elementos debieran guiar el proceso de integración en los cuatro niveles descritos al principio del capítulo. En el tema de la educación esto es especialmente relevante. Asegurar el acceso formal al sistema escolar es un primer paso –y muy necesario–. Sin embargo, no basta para asegurar el adecuado proceso de integración de los menores migrantes. Resulta prioritario trabajar al interior de la escuela en el reconocimiento y valoración de la historia, experiencia y cultura de todos los grupos, incluido el nacional. No se trata de situar la diferencia en el otro (lo que implicaría que la “normalidad” estaría en el “nosotros”), sino reconocer un principio de relatividad cultural para todos, es decir, que la diferencia también está en el “nosotros”.

El reconocimiento de la alteridad no debe basarse en la exacerbación de la diferencia, la folklorización o esencialización de la cultura. Esto es a veces frecuente en determinadas actividades escolares que buscan que los niños y niñas muestren su cultura a través de la comida, bailes o trajes típicos. El riesgo de estas actividades es que la alteridad se transforme en irreconciliable en la medida en que pone el acento en aquello que nos hace distintos. Es importante recordar que existen más elementos que nos unen de los que nos diferencian y estos deben ser igualmente reconocidos por la sociedad de llegada, así como por los propios migrantes.

## **2. INTEGRACIÓN EN LOS NIVELES ESTRUCTURAL, COGNITIVO CULTURAL, SOCIAL E IDENTITARIO**

En Chile, el proceso de integración que se observa en las aulas es bastante heterogéneo. Hay casos donde este proceso se ha desplegado en los cuatro niveles señalados más arriba, pero en otros, la discriminación y segregación hacia los niños y niñas inmigrantes está poniendo en riesgo su integración. Esta diversidad de experiencias se debe a la interacción de distintas variables. Por un lado, aparece la nacionalidad y el

grupo socioeconómico como elementos que configuran y determinan el tipo de relación que se establece entre los menores inmigrantes y el sistema escolar (profesores, directores, compañeros de clase), afectando de manera central el proceso de integración.

La diversidad de experiencias en el proceso de integración también se explica por una serie de dimensiones personales y familiares asociadas a los menores: el tiempo que lleva en Chile, la presencia o ausencia de la madre o el padre, la presencia de hermanos y hermanas mayores en el colegio, el apoyo que reciben por parte de los progenitores (y que se traduce por ejemplo en ir al colegio y exigir a los profesores mayor atención con sus hijos e hijas); la presencia de algún profesor o profesora que los proteja y valore; la edad cronológica del menor inmigrante en relación con el resto del curso; el nivel académico que trae consigo; la presencia de amigos y amigas dentro del colegio, entre otros. Con esto queremos decir que no todas las experiencias de los menores inmigrantes son iguales. Las condiciones estructurales y subjetivas se configuran de múltiples maneras y determinan distintas experiencias.

En cuanto al nivel estructural (integración formal), hemos sostenido que Chile garantiza actualmente el derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes. Sin embargo, en los sectores más pobres la implementación de este derecho convive con una incipiente concentración de matrículas en determinados establecimientos educacionales (en la que los colegios sin niños y niñas inmigrantes tienen también una cuota de responsabilidad). La concentración de matrículas plantea un problema en el nivel de acceso (estructural), ya que hay ciertos impedimentos para elegir los colegios.

A nivel cognitivo-cultural no se observan problemas preocupantes. El hecho de que la gran mayoría de la población inmigrante que recibe Chile hable el mismo idioma facilita el aprendizaje del currículum. Tal como indicaban los representantes del profesorado, los niños y niñas migrantes se encuentran plenamente capacitados para el aprendizaje de contenidos, aun cuando existen condiciones económicas y familiares que pueden dificultar este desarrollo.

El problema más grave consideramos que se da en el nivel social e identitario, en la interacción entre niños y niñas inmigrantes y chilenos y los efectos o consecuencias que ello produce en la construcción de la identidad. Para detenernos en este punto nos hemos centrado en el aula como un espacio microsociedad que nos permite identificar ciertos problemas puntuales en el proceso de integración. A continuación se analizan ambas dimensiones.

## 2.1. Importancia de la dimensión social en el proceso de integración

Uno de los aspectos de la integración social y sobre el cual queremos detenernos, es el de la interacción entre los distintos actores. Consideramos que la forma que adquiere la interacción es clave en los procesos de construcción de identidad y de integración. Asumimos que los sujetos que participan de la interacción están socialmente posicionados, lo que significa que la interacción se configura desde distintas relaciones de poder (profesorado-alumnado; estudiante extranjero - estudiante local; familia - estudiante; Ministerio de educación - escuela, entre otras relaciones), lo que otorga un contexto necesario de considerar al analizar la interacción entre los actores. Así, la dimensión social de la integración adquiere matices en función de las condiciones económicas, sociales y culturales de los grupos. En términos generales, en los sectores más acomodados la integración social ha sido poco problemática y los entrevistados la refieren como positiva. Parte de las razones de la mayor facilidad para la integración son los recursos sociales y económicos con los que cuenta la familia. Al preguntarles directamente sobre el proceso de integración responden:

*“Fue excelente, porque ya habíamos tenido una migración antes, ya sabíamos a lo que veníamos. El menor, que tenía 4 años en ese momento era muy dependiente, entonces el núcleo familiar era lo más importante en ese momento, no tanto el colegio. La otra chiquita, tenía 10 u 11 años, y tampoco fue difícil, porque encontramos un barrio, una comuna donde teníamos colegio, teníamos club, y a través de las actividades del club era muy fácil integrarse al colegio, porque están club y colegio uno en frente del otro; entonces el que iba al club iba al colegio, el que iba al colegio iba al club, en seguida se hizo un grupo de gente común, gente del barrio. Claro, gente muy vecina, amigos de acá cerca”* (Madre inmigrante argentina, GSE alto).

Cuando la integración social aparece como tema de preocupación en los sectores altos, se debe a problemas puntuales que enfrentan los menores con sus compañeros o compañeras de curso. Los síntomas que ponen en alerta a los familiares son las pocas ganas de sus hijos e hijas por ir al colegio, que los fines de semana no salgan con amigos y que su comportamiento sea muy distinto al que tenían en el país de origen. No se detectó que los problemas de integración en los sectores más acomodados pudieran estar asociados a la nacionalidad, aunque sí al hecho

de ser extranjeros. El ser extranjero opera como elemento diferenciador dentro del curso y el acento pase a ser la marca que distingue. Imitar el acento o llamar a alguien de *ché*, por ejemplo, equivale a nombrarlo como alguien distinto.

El ser extranjero no tiene aún una carga valorativa. Su significado dentro del curso es ambiguo y probablemente esté aún en construcción. En algunos casos, con el tiempo deja de operar como elemento diferenciador y el menor inmigrante pasa a ser uno más dentro del grupo. En otros casos, la diferencia se mantiene y ello facilita la exclusión del menor inmigrante respecto del grupo de pares. Nuevamente son los recursos familiares (capital económico, cultural y social) los que intervienen para remediar la situación. Las alternativas son variadas: cambio de colegio, hablar con el profesorado y familiares o buscar actividades extraprogramáticas. En algunos casos, los menores inmigrantes deciden volver a su país de origen.

Los entrevistados también señalan la edad del menor como un factor que incide en el proceso de integración y adaptación.

*“Con la que tuvimos más problemas y fue un poco más difícil fue con nuestra hija mayor porque, bueno, uno es el cambio que es traumático, dos es la edad de adolescencia, que ella precisamente vino en el momento en que cumplía sus 15 años, dejó sus amigas, dejó todo ese su círculo social que es muy importante en esa edad, para enrolarse acá en un grupo que no conocía, con diferentes costumbres, desde la forma de hablar, entonces a ella le costó mucho el proceso de adaptación en el curso mismo y con las amigas. Y estuvimos así hasta fin de año le costó mucho a ella, y siente todavía que extraña mucho a sus compañeros” (Madre inmigrante boliviana, GSE alto)*

Otro tipo de variables que inciden en la integración social son las diferencias en los estilos de vida que tenían los menores en sus países de origen y las que se encuentran en Chile. Las grandes distancias en Santiago son mencionadas como un elemento que dificulta la interacción entre los niños y niñas.

En los sectores socioeconómicos más desfavorecidos, la dimensión social de la integración es un tema de preocupación constante. La forma de tematizar la dimensión social es el problema de la discriminación que experimentan por parte de sus compañeros y compañeras, lo que se traduce en golpes, molestias, exclusión de los grupos, la ausencia de sanción para los agresores y la falta de protección para los menores inmigrantes.

A diferencia de la categoría de extranjero que opera en los sectores altos, en este sector emerge la categoría de *inmigrante- peruano*. Esta categoría tiene una carga valorativa negativa. Observamos que el uso de ella puede extenderse incluso a otras nacionalidades. Migrantes bolivianos, ecuatorianos o colombianos son “peruanizados”, es decir, leídos y reinterpretados desde el estereotipo negativo que se ha ido construyendo en torno a la inmigración peruana. La marca en este contexto no solo diferencia, sino que excluye y segrega. En la medida en que van siendo separados del grupo de pares, los niños y niñas son objeto de abusos por parte de sus compañeros, muchas veces ante el silencio del profesorado y personal directivo.

En estos sectores, no se cuenta con demasiados recursos (ni económicos, ni pedagógicos) para hacer frente a estas situaciones. Las madres se muestran muy preocupadas por lo que le pasa con sus hijos e hijas, pero no saben cómo enfrentarlo o a quién recurrir. Los cambios de colegio tampoco resultan fáciles, pues dependen de la matrícula disponible. Ir al colegio a hablar con los profesores es el recurso más habitual que detectamos, sin embargo, ello no siempre tiene el resultado esperado, pues los profesores no suelen tener las herramientas ni conocer estrategias para enfrentar este tipo de situaciones.

Frente a la ausencia de estrategias o programas, muchas veces son los propios niños y niñas quienes deben intentar revertir la situación. Las estrategias desplegadas por los menores inmigrantes, tal como veíamos en el capítulo anterior, son devolver los golpes o restar importancia a la agresión, física o verbal. Así relata un niño cuando se le preguntó sobre lo que hacían los profesores cuando sus compañeros le molestaban:

*“Se metían. Es que más le creían al compañero chileno. Yo creo que porque era más antiguo, porque lo conocían. Yo era antes piola, pero cuando comenzaron los problemas me rebelé, y ahora estoy tranqui –tranquilo–” (Adolescente peruano, GSE bajo)*

La pasividad que se denuncia en las entrevistas por parte de las autoridades o profesores hacia estas situaciones, puede ser calificada como una forma encubierta de discriminación. Ahora bien, incluso en aquellos colegios donde se logra intervenir adecuadamente en casos puntuales de violencia, el hecho de que se repitan las agresiones físicas hacia otros niños y niñas inmigrantes, indica que hay un patrón de violencia basado en el origen nacional o étnico de la víctima. Si bien la violencia es un fenómeno preocupante en general en los colegios chilenos, sostenemos que la violencia hacia menores extranjeros es distinta de

aquella que puede ser objeto cualquier menor, ya que está basada en una condición de la persona, en este caso, su nacionalidad.

Otro elemento que dificulta la adecuada integración son las representaciones que el profesorado tiene del alumnado inmigrante. Si bien hay abundantes opiniones positivas respecto de los niños y niñas inmigrantes (habilidades en castellano, sistematicidad en el estudio, responsabilidad, disciplina), destacan algunos prejuicios que comienzan a repetirse en distintos colegios. Así lo indican las siguientes citas:

*“No hemos hecho un seguimiento específico pero la mayor dificultad tiene que ver con el nivel de estudio con que llegan, siempre vienen con mas bajo nivel en cuanto a contenidos”* (Inspector Colegio, Recoleta)

*“La mayoría de los niños peruanos presenta un desfase entre su edad cronológica y su edad de estudios. Su edad muchas veces no es la misma que la de los niños del curso, generalmente tienen un nivel académico más bajo y esto lleva a dos conflictos: por una parte, problemas de aprendizaje, y por otra, problemas de intereses”.* (Escuela Básica, Independencia)

## 2.2. Reconfiguración de la identidad

El cuarto nivel donde se despliega la integración es la identidad. Este se refiere a un proceso social en construcción que implica reconocer la existencia de *otros*. En este reconocimiento, internalizamos la forma en que los *otros* nos ven, sus expectativas, lo que esperan de nosotros, haciéndolas propias y definiendo así nuestra propia identidad (Larraín, 2001).

La forma en como los niños y niñas inmigrantes son concebidos por sus pares chilenos es un elemento central que modifica y redefine la identidad de los primeros. A tal punto llega tal redefinición y el cambio en la autopercepción que en una entrevista grupal realizada en uno de los colegios, uno de los niños se reconocía a sí mismo como de piel más oscura que el resto de sus compañeros chilenos. Lo asombroso es que no había diferencia alguna en el color de su piel, ya que se encontraba totalmente dentro de los rangos de color que había en su curso. Incluso, era mucho más blanco que varios de sus compañeros chilenos.

Es cierto que la forma en como los otros “miran” determina la identidad individual, de ahí que el uso de estereotipos negativos sean tan influyentes para los niños y niñas inmigrantes. La construcción de estos estereotipos dificultará la integración, ya no solo de un individuo, sino

de un colectivo. Cuando la segregación está basada en elementos de raza, color o etnia estamos frente al racismo. Giddens (2000) define el racismo como un prejuicio que se basa en distinciones físicas socialmente significativas.

Los niños y niñas inmigrantes tienen reacciones frente a estas situaciones. Si bien en términos individuales pueden decidir restar importancia a la situación o utilizar la violencia física, ocurre que comienzan también a reunirse y protegerse entre ellos. La lectura que se hace de este proceso por parte de algunos directivos de colegios, es que los menores inmigrantes se autoexcluyen y se cierran frente a los estudiantes chilenos.

*“El mayor problema es tratar de adaptarse a la cultura. Los niños extranjeros forman sus grupos y pelean y se defienden. No invitan a niños chilenos a sus casas. Fuera de del colegio se producen problemas de convivencia, pero el colegio no puede manejarlos”. (Escuela Básica, Independencia)*

Más allá de la lectura que se realice frente a la agrupación de niños y niñas, esta situación nos remite a una de las preguntas planteadas en capítulos anteriores sobre si es o no positivo la concentración de menores inmigrantes en un mismo colegio. El estudio indica que esta concentración se está produciendo espontáneamente como resultado de la exclusión y discriminación que experimentan los menores inmigrantes, tanto en el acceso como en el trato dentro de las escuelas. Por lo tanto, el problema de fondo es la configuración de un sistema que discrimina a los niños y niñas migrantes en los sectores más vulnerables.

En tal sentido, consideramos que si bien la concentración de menores inmigrantes en determinados colegios puede resolver momentáneamente la situación antes descrita, en el mediano y largo plazo no se visualiza como el mecanismo más apropiado para resolver el problema de la integración. Por el contrario, mantener una alta concentración de matrículas priva a los niños y niñas chilenos de aprender a aceptar y valorar la alteridad; contribuye a estigmatizar a ciertos grupos y crea condiciones de vida que no son las más adecuadas para los niños o niñas en su preparación futura.

De este modo hemos visto como el proceso de integración de los migrantes se desarrolla en torno a cuatro niveles (estructural, cognitivo cultural, interacción social e identitario). La conclusión que obtuvimos es que en los grupos de inmigrantes con mayores recursos económicos el despliegue de la integración se da en las cuatro dimensiones señaladas. En cambio, en los sectores más vulnerables hay dos dimensiones que

aparecen como más problemáticas –interacción social y lo identitario– y que ponen en riesgo todo el proceso de integración.

En estas condiciones, consideramos que los niños y niñas inmigrantes se enfrentan a una doble exclusión. Por una parte se encuentran en colegios con déficit importantes en términos académicos, de infraestructura y económicos y, por otra, enfrentan una interacción compleja y que afecta la construcción de sus identidades, incidiendo (y limitando) de esta manera en sus posibilidades de desarrollo.

# Conclusiones

El presente documento es resultado de una investigación realizada durante el 2007 y 2008 que tuvo por objetivo analizar las condiciones de acceso e integración de los niños y niñas inmigrantes en el sistema escolar chileno. El estudio permitió comparar la situación de tres grupos de inmigrantes procedentes de tres países de la región: peruanos, argentinos y ecuatorianos, pertenecientes tanto a sectores acomodados como a sectores más vulnerables de la sociedad.

En relación con el acceso, el ingreso de un niño o niña inmigrante al sistema escolar chileno va a depender de elementos formales, es decir, lo estrictamente normativo, como de elementos informales, que corresponden a las actitudes y prácticas de los diferentes actores educativos y que muchas veces contradicen lo establecido en la norma. En términos formales, tenemos un sistema educativo que ha pasado de una normativa altamente restrictiva (que permitía que un niño o niña inmigrante pudiera permanecer largos periodos de tiempo sin asistir al colegio), hacia una normativa cuyo mayor avance corresponde al hecho que garantiza el acceso a un colegio en igualdad de condiciones que cualquier estudiante chileno, aún cuando no cuente con la toda la documentación requerida.

A pesar de estos avances, una lectura más exhaustiva y crítica de las normas jurídicas vigentes en Chile respecto del ámbito de educación, como la que hemos realizado en el capítulo 1, nos permite afirmar la necesidad de continuar avanzando hacia el logro de una regulación que garantice adecuadamente no solo el acceso sino también la permanencia de la infancia migrante en el sistema educativo. Junto con ello será necesario que dicha normativa sea actualizada en relación con los cambios derivados del fenómeno migratorio en los últimos años, así como en la promoción de la participación de otros actores que no sean exclu-

sivamente el sistema educacional y los adultos responsables de los niños y niñas inmigrantes.

No obstante las garantías y derechos que en la actualidad está permitiendo el marco normativo en términos de acceso, persisten una serie de mecanismos informales que los obstaculizan. Estos mecanismos informales actúan en contra, casi exclusivamente, de los estudiantes inmigrantes de grupos socioeconómicos bajos y medio bajos, lo que habla de que el factor determinante, en términos de acceso al sistema escolar, es la condición socioeconómica y racial/étnica.

El estudio también nos ha permitido observar cómo se va construyendo la diversidad migratoria en el país. Factores como la nacionalidad, la clase social, el género y la raza van determinando distintos procesos de inserción laboral y social, situación que genera oportunidades diferenciadas para los niños y niñas inmigrantes. La migración peruana, por ejemplo, se concentra preferentemente en empleos de menor calificación, con menores ingresos y en barrios con alta presencia de connacionales. La situación laboral y las condiciones propias de la migración hacen que las viviendas que habitan presenten condiciones de mayor precariedad (hacinamiento, necesidad de compartir espacios como baños y cocinas con varias otras familias, etc). Las condiciones de vulnerabilidad presentes en este grupo parecieran estar demorando el proceso de reunificación familiar.

La migración ecuatoriana en cambio, presenta dos grupos en los extremos de la pirámide ocupacional. Existe una gran concentración en la categoría de trabajos profesionales y de mayor calificación. Se trata principalmente de profesionales de la salud que gracias a un convenio firmado por ambos gobiernos, pueden trabajar en Chile sin necesidad de convalidar el título profesional. En el otro extremo, hay una alta presencia de trabajadores sin calificación y en condiciones de mayor precariedad. Con todo, la mayor presencia de menores ecuatorianos da cuenta de que se trata de una migración de carácter más bien familiar.

La migración argentina, por su parte, presenta una distribución bastante heterogénea en todas las categorías ocupacionales y es la que se asemeja más a la distribución que presenta la población nacional. En este caso, también se trata de una migración familiar, lo que está dado por la alta presencia de menores.

Dada la diversidad migratoria, el estudio se centró principalmente en aquellos migrantes que enfrentan condiciones de mayor precariedad y vulnerabilidad. Respecto de este grupo, podemos decir que en su gran mayoría asisten al colegio. Sin embargo, observamos una concentración significativa en ciertos colegios de la capital (algunos colegios municipalizados), lo que nos habla de un acceso segregado. La constatación de

pocas escuelas que tienen más del 30% de alumnos extranjeros y más aún, escuelas vecinas que tienen menos del 5% de alumnos extranjeros son un claro indicador de un proceso de concentración y segregación de matrículas.

La integración, sin embargo, no es solo acceso formal al sistema escolar. La experiencia de la migración da cuenta de una serie de condiciones que dificultan una integración más adecuada que involucre aspectos sociales, culturales e identitarios. Las condiciones laborales precarias, por una parte, devienen en una fuente de vulnerabilidad para los menores. A ello se agregan las vulnerabilidades de origen sociocultural, relacionadas con procesos de discriminación y maltrato psicológico, las que influyen negativamente en la estabilidad emocional de los menores inmigrantes.

El problema radica en las capacidades y recursos con que cuentan los colegios, las familias y los niños y niñas inmigrantes para hacer frente a las situaciones de vulnerabilidad. Durante el estudio pudimos comprobar que las familias disponen y activan recursos de distinta naturaleza para hacer frente a la variedad de problemas o dificultades que sus hijos e hijas experimentan para integrarse al sistema escolar. Uno de los recursos fundamentales es la valoración positiva de la educación como una herramienta de superación, lo que incide positivamente en el desempeño académico, según corroboran el profesorado y personal directivo. No obstante, las debilidades que pudieron constatarse en cuanto a las políticas, acciones y recursos institucionales dificultan que estos recursos sean potenciados o desarrollados en aquellos casos en que no estén presentes.

Por último, pudimos apreciar como el proceso de integración de los niños y niñas inmigrantes se desarrolla en torno a cuatro niveles (estructural, cognitivo cultural, interacción social e identitario). La conclusión que obtuvimos es que en los grupos de inmigrantes con mayores recursos económicos el despliegue de la integración se da en las cuatro dimensiones señaladas. En cambio, en los sectores más vulnerables hay dos dimensiones que aparecen como más problemáticas y que ponen en riesgo todo el proceso de integración, a saber la interacción social y la identitaria.



# Bibliografía

- Alba, Richard  
1997 "Rethinking assimilation theory for a new era of migration"  
En: *International migration Review* Vol. 31 N° 4 special issue: Inmigrant adaptation and native born responses in the making of Americans Winter 1997. pp 826-874.
- Anderson, Benedict  
(1999) *Imagined Communities*. Reflections on the origin and spread of nationalism London, Reino Unido : Verso, 1999.
- Blanco, María Rosa  
2002 "Política educativa e inmigración" En: Clavijo y Aguirre Políticas sociales y estado de bienestar en España: Las migraciones. Fundación hogar del empleado. Madrid.
- CENSO Nacional de Población Chile. 1992, 2002 [www.ine.cl](http://www.ine.cl)
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Informe Final, 11 de diciembre de 2006.
- Colectivo Sin Fronteras  
2007. Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad. Editorial Quimantú. Santiago Chile.
- Colectivo Sin Fronteras  
2004 Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades. Fundación Anide y Colectivo Sin Fronteras.
- Durand Jorge, Massey Douglas  
2003 *Clandestinos. Migración México- Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. Universidad Autónoma de Zacatecas. México
- Durkheim, Emile  
1961 *Moral Education: A study in the theory and application of the sociology of education*. New York. The Free Press of Glencoe Inc.
- ENCUESTA HOGARES CASEN 2006

Ferrer, Marcela

2005 "la población y el desarrollo desde un enfoque de derechos humanos: intersecciones, perspectivas y orientaciones para una agenda regional". *Serie Población y Desarrollo N° 60. CEPAL/CELA-DELC/L2425-P*

Goldring Luin

1999a "The power of status in transnacional social fields" Smith M.P. Guarnizo L.E. *Transnationalism from Below*. Volume 6. Comparative urban and community research. Transaction Publishers. USA and U.K.

Heckmann F "Integración y política de integración en Alemania" en *Migraciones*, 5, 1999, pp. 9-24.

Hobsbawn Eric

1992 *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Editorial Crítica, Barcelona.

Informe PNUD

2000 *Desarrollo Humano en Chile. Más sociedad para gobernar el futuro*. Programa de Desarrollo humano, Naciones Unidas. *Santiago, Chile*.

Kymlicka, Will

1996 *Ciudadanía multicultural : una teoría liberal de los derechos de las minorías* Barcelona : Paidós.

Larraín Jorge

2005 *¿América Latina moderna? Globalización e identidad*. LOM Ediciones. Santiago. Chile.

Larraín, Jorge

2001 *Identidad Chilena*. Editorial LOM. Santiago, Chile.

Luque, José

2003 Transnacionalismo político. Identidad nacional y enclave étnico. El caso de los inmigrantes peruanos en Santiago de Chile. Ponencia presentada en: II Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP), del 29 de septiembre al 1º de Octubre 2003. Ciudad de México.

Martínez, Jorge

2003 El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según censo 2002. Serie Población y Desarrollo N° 49. CEPAL/CELADE. Santiago Chile.

MINEDUC

2007 Indicadores de la educación en Chile 2007, Departamento de Estudios y Desarrollo, Santiago Chile.

Mizala, Romaguera y Farren

1998 "Eficiencia técnica de los establecimientos educacionales en Chile". *Serie económica N° 38*. Centro de Economía Aplicada.

- Departamento de Ingeniería Industrial. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Universidad de Chile. [http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Mizala\\_R\\_F\(1998\).pdf](http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Mizala_R_F(1998).pdf)
- Mora, Claudia  
2008 "Estratificación Social y Migración Intrarregional: Algunas Caracterizaciones de la Experiencia Migratoria en Latinoamérica" *Universum*.
- Nuñez Lorena y Stefoni Carolina  
2004 "Migrantes andinos en Chile. ¿Transnacionales o sobrevivientes? *Revista Enfoques*. Ciencia Política y Administración Pública. Universidad Central. Año 2004, N° 3 103:124. Santiago, Chile.
- Parker, Cristián  
2007 " Interculturalidad e integración en América Latina. Una problemática abierta" En: Herceg, José Santos *Integración e interculturalidad. Desafíos pendientes para América Latina*. Colección Idea. Instituto de Estudios Avanzados. Universidad de Santiago de Chile. Santiago
- Petit, Juan Miguel. Migraciones, vulnerabilidad y políticas públicas. Impacto sobre los niños, sus familias y sus derechos, Serie Población y Desarrollo, No. 38, CELADE, Santiago de Chile, mayo de 2003, p. 17.
- Reglamento de Extranjería, decreto Supremo N° 597 de 14 de junio de 1984 y reglamento de Inmigración, decreto N° 521 de 31 de Octubre de 1953.
- Rumbaut R; Portes A.  
2001 *Ethnicities. Children of inmigrants in America*. Rusell Sage Foundation.
- Sassen, Saskia  
2003 *Los espectros de la globalización*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Santibáñez, R. et. al.,  
(2005) "Access to education and integration: an immigration perspective" En Fonseca, L. & Malheiros, J., *Social Integration & mobility: education, housing and health*, Lisboa: Universidade de Lisboa, pp.65-89.
- Santibáñez Rosa, Concha Maiztegui y Lourdes Fernández  
2007 "Competencia intercultural y formación del profesorado. Análisis de los planes educativos" En: Ibarrola-Armendariz Aitor y Claire H. Firth *Migraciones en un contexto global. Transiciones y transformaciones como resultado de la masiva movilidad humana* Universidad de Deusto. Bilbao, España.

Sartori, Giovanni

2001 *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Taurus: España.

Stefoni, Carolina

(2008) "Gastronomía peruana en las calles de Santiago y la construcción de espacios transnacionales y territorios" En: Novick, S. (comp.). *Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias*. Editorial Catálogos-Clacso, Buenos Aires, 2008, 253 páginas.

Stefoni, Carolina

(2008) "Mujeres inmigrantes y trabajo doméstico". En: Valenzuela, M.E y Mora, Claudia (editoras) *Trabajo Doméstico y Equidad de Género en Latinoamérica: Desafíos para el Trabajo Decente*. OIT-Chile. Santiago

Suárez Orozco, Marcelo

1998 *Crossings. Mexican immigration in Interdisciplinary Perspectives*. The David Rockefeller Center Series on Latin American studies, Harvard University

Taylor, Charles

2003 *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica de España.

Trueba Enrique

1998 "The Education of Mexican Immigrant Children" En: Suárez Orozco, Marcelo, *Crossings. Mexican immigration in Interdisciplinary Perspectives*. The David Rockefeller Center Series on Latin American studies, Harvard University.

# Anexos

## Anexo 1 Porcentaje alumnos extranjeros por comuna y tipo de establecimiento

	Tipo de establecimiento			Total
	Particular subvencionado	Municipal	Particular pagado	
<b>Independencia</b>				
Casos y porcentaje niños extranjeros				
No tiene niños extranjeros	6 (21%)	0 (0%)		6 (16%)
Entre 0.1% y 5%	19 (66%)	4 (44%)		23 (61%)
Entre 5.1% y 10%	2 (7%)	3 (33%)		5 (13%)
Entre 10.1% y 20%	1 (3%)	2 (22%)		3 (8%)
Más de 30%	1 (3%)	0 (0%)		1 (3%)
Total	29 (100%)	9 (100%)		38 (100%)
<b>Estación Central</b>				
Casos y porcentaje niños extranjeros				
No tiene niños extranjeros	3 (27%)	3 (33%)	0 (0%)	6 (29%)
Entre 0.1% y 5%	7 (64%)	4 (44%)	1 (100%)	12 (57%)
Entre 5.1% y 10%	1 (9%)	2 (22%)	0 (0%)	3 (14%)
Total	11 (100%)	9 (100%)	1 (100%)	21 (100%)
<b>Santiago Centro</b>				
Casos y porcentaje niños extranjeros				
No tiene niños extranjeros	0 (0%)	8 (29%)	0 (0%)	8 (16%)
Entre 0.1% y 5%	17 (94%)	12 (43%)	4 (100%)	33 (66%)
Entre 5.1% y 10%	1 (6%)	2 (7%)	0 (0%)	3 (6%)
Entre 10.1% y 20%	0 (0%)	2 (7%)	0 (0%)	2 (4%)
Entre 20.1% y 30%	0 (0%)	2 (7%)	0 (0%)	2 (4%)
Más de 30%	0 (0%)	2 (7%)	0 (0%)	2 (4%)
Total	18 (100%)	28 (100%)	4 (100%)	50 (100%)
<b>Recoleta</b>				
Casos y porcentaje niños extranjeros				
No tiene niños extranjeros	2 (10%)	2 (15%)		4 (12%)
Entre 0.1% y 5%	18 (86%)	11 (85%)		29 (85%)
Entre 10.1% y 20%	1 (5%)	0 (0%)		1 (3%)
Total	21 (100%)	13 (100%)		34 (100%)

Fuente: Elaboración propia

## Anexo 2

### Colegios que declaran matrícula de estudiantes extranjeros Comunas de Independencia, Recoleta, E. Central y Santiago, año 2007<sup>54</sup>

Comuna	Ranking en su comuna	Establecimiento Educativo	Tipo Establecimiento	Puntaje Lenguaje 4° Básico	Puntaje Matem. 4° Básico	Prom. 4° Básico	Puntaje Lenguaje 8° Básico
<b>Independencia</b> N= 32 Media = 250 Mediana= 243 Mínimo= Máximo= 300	10	Col. George Washington	Part. Subv	244	226	235	266
	14	E. B. Cornelia Olivares	Municipal	245	233	239	249
	21	E. B. Nueva Zelandia	Municipal	231	234	232,5	240
	24	E. B. Camilo Mori	Municipal	211	187	199	231
	26	E. San Jorge	Part. Subv	210	196	203	221
<b>Recoleta</b> N= 40 Media = 256 Mediana= 258 Mínimo= 103	12	Col. Nueva Aurora de Chile	Part. subv	260	247	253,5	254
	30	E. B. F - 152 Rafael Valdivieso	Municipal	222	222	222	225
	34	E. B. Puerto Rico	Municipal	216	205	210,5	204
<b>Santiago</b> N=65 Media = 264 Mediana= 267 Mínimo= 216 Máximo= 216	5	Col. Saint Rose School	Part. pag.	308	315	311,5	290
	45	E. B. Miguel de Cervantes	Municipal	259	263	261	245
	49	E. B. Irene Frei de Cid	Municipal	246	238	242	239
	50	E. B. República del Uruguay	Municipal	244	237	240,5	244
	52	E. B. República de Brasil	Municipal	244	235	239,5	245
	55	E. B. Republica del Líbano	Municipal	244	248	246	224
	57	E. B. Fernando Alessandri R.	Municipal	257	242	249,5	217
	60	E. B. República de Panamá	Municipal	250	231	240,5	218
64	E. B. República de Alemania	Municipal	211	199	205	239	
<b>E. Central</b> N= 30 Media = 245 Mediana= 239 Mínimo= 207 Máximo= 296	14	E. B. Arnaldo Falabella	Municipal	251	242	246,5	233
	20	Liceo Estación Central	Municipal	253	239	246	214

Fuente: Elaboración propia.

<sup>54</sup> Catastro de la cantidad de alumnos extranjeros de todos los colegios de las comunas de Recoleta, Estación Central, Independencia y Santiago, realizado entre los meses de noviembre y diciembre de 2007 por vía telefónica

**Anexo 2**  
**Colegios que declaran matrícula de estudiantes extranjeros**  
**Comunas de Independencia, Recoleta, E. Central y Santiago,**  
**año 2007 (continuación)**

Comuna	Ranking en su comuna	Establecimiento Educativo	Tipo Establecimiento	Puntaje Matem. 8° Básico	Prom. 8° Básico	Prom. General	% de est. extranjeros
<b>Independencia</b> N= 32 Media = 250 Mediana= 243 Mínimo= Máximo= 300	10	Col. George Washington	Part. Subv	284	275	255	50%
	14	E. B. Cornelia Olivares	Municipal	261	255	247	19.6%
	21	E. B. Nueva Zelandia	Municipal	240	240	236	9.7%
	24	E. B. Camilo Mori	Municipal	226	228,5	214	19.3%
	26	E. San Jorge	Part. Subv	219	220	212	6.9%
<b>Recoleta</b> N= 40 Media = 256 Mediana= 258 Mínimo= 103	12	Col. Nueva Aurora de Chile	Part. subv	247	250,5	252	10.4%
	30	E. B. F - 152 Rafael Valdivieso	Municipal	224	224,5	223	3.8%
	34	E. B. Puerto Rico	Municipal	207	205,5	208	3.6%
<b>Santiago</b> N=65 Media = 264 Mediana= 267 Mínimo= 216 Máximo= 216	5	Col. Saint Rose School	Part. pag.	299	294,5	303	4.7%
	45	E. B. Miguel de Cervantes	Municipal	243	244	253	3.3%
	49	E. B. Irene Frei de Cid	Municipal	254	246,5	244	6.9%
	50	E. B. República del Uruguay	Municipal	250	247	244	20.1%
	52	E. B. República de Brasil	Municipal	245	245	242	13.9%
	55	E. B. Republica del Líbano	Municipal	235	229,5	238	17.2%
	57	E. B. Fernando Alessandri R.	Municipal	221	219	234	35.2%
	60	E. B. República de Panamá	Municipal	224	221	231	23.7%
	64	E. B. República de Alemania	Municipal	240	239,5	222	41.2%
<b>E. Central</b> N= 30 Media = 245 Mediana= 239 Mínimo= 207 Máximo= 296	14	E. B. Arnaldo Falabella	Municipal	239	236	241	8.9%
	20	Liceo Estación Central	Municipal	226	220	233	9.1%

Fuente: Elaboración propia.



## NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

1. Los artículos deberán ser originales e inéditos, y no debe estar comprometida su publicación en otro medio.
2. Los artículos podrán presentarse en castellano o en euskera. Deberán incluir un resumen (máximo 10 líneas), así como las palabras clave.
3. Los trabajos se remitirán hasta el mes de marzo para los números 1 y 2 de cada año y hasta el mes de septiembre para los números 3, 4 y 5, y serán publicados una vez su evaluación sea positiva por parte de evaluadores externos.
4. La extensión del trabajo será de entre 25.000 y 40.000 palabras en papel DIN A4, a un espacio y medio, incluyendo gráficos, cuadros, tablas y bibliografía. El tipo de letra utilizada deberá ser la misma.
5. Los artículos serán enviados en soporte informático a la siguiente dirección: fegomez@der.deusto.es o a la dirección postal del Instituto de Derechos Humanos.
6. En la primera página se indicará: título del artículo, nombre y apellidos del autor, dirección, teléfono y correo electrónico, así como la filiación institucional del autor y la forma en que desea que aparezca.
7. Todos los gráficos deben estar numerados correlativamente, llevar título y la fuente correspondiente. Los mismos requisitos son aplicables a cuadros y tablas. En el texto se deberá indicar la referencia concreta del lugar en el que debe incluirse el gráfico, el cuadro y la tabla.
8. Las siglas irán acompañadas del nombre completo la primera vez que se citen en el texto, y entre paréntesis. Ejemplo: Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR).
9. Las notas irán siempre a pie de página. Estas, y las referencias bibliográficas seguirán la siguiente lógica, en cuanto a formato:

**LIBROS:** WEBER, Max (1944): *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica, México.

**ARTICULOS:** HALFMANN, Jost (1997): "Immigration and citizenship in Germany", *Political Studies*, Vol. 45, nº 2, pp. 260-290.

# Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, núm. 58

El proceso de integración de los inmigrantes es uno de los desafíos que enfrenta el sistema escolar chileno, especialmente en sectores con alta densidad de población extranjera. De ahí que el interés de este estudio sea analizar la forma en cómo los niños y niñas inmigrantes se insertan en el sistema escolar: a qué tipo de establecimiento asisten, en qué localidades están ubicados, cuáles son las dificultades que enfrentan para la inserción formal y cuáles son las diferencias en la inserción al sistema educacional en términos de nacionalidad y clase social.

**Carolina Stefoni** Socióloga (Universidad Católica de Chile), magíster en Estudios Culturales (Universidad de Birmingham, Inglaterra). Desde el 2006 trabaja como académica y Directora del magíster de Sociología en la Universidad Alberto Hurtado.

**Elaine Acosta González** Licenciada en Sociología, Universidad de La Habana, Cuba y Magíster en Estudios Sociales y Políticos Latinoamericanos, ILADES, Santiago de Chile. Actualmente realiza sus estudios de doctorado en la Universidad de Deusto, Bilbao.

**Marcia Gaymer** Socióloga (Universidad Alberto Hurtado). Se ha desempeñado como asistente de diversas investigaciones relacionadas con refugio y migración para ACNUR, Organización Internacional de Migraciones (OIM), Universidad Alberto Hurtado y Universidad de Buenos Aires (UBA).

**Francisca Casas-Cordero Ibáñez** Socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2006). Trabaja temas como educación, organizaciones comunitarias, migración, género y salud sexual y reproductiva. Actualmente es cooperante en Plan Internacional República Dominicana.



**EUSKO JAURLARITZA**  
**GOBIERNO VASCO**

JUSTIZIA ETA HERRI  
ADMINISTRAZIO SAILA  
Justizia Sailburuordetza  
Gizta Eskubideen Zuzendaritza

DEPARTAMENTO DE JUSTICIA  
Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA  
Viceconsejería de Justicia  
Dirección de Derechos Humanos

## HURI-AGE

Consolider-Ingenio 2010



# Deusto

**Publicaciones**  
Universidad de Deusto