

7 DANIEL CONTRERAS, SOLEDAD CORTÉS, CANDY FABIO

## Niños, niñas y adolescentes migrantes y su derecho a la educación en Chile

¿Está el derecho a la educación de los niños y niñas no nacionales, adecuado y suficientemente, asegurado en Chile? Para poder contestar esta pregunta es necesario definir qué implica y cuál es el alcance del derecho a la educación, luego si este derecho está ‘en general’ suficientemente resguardado en el país, y solo después está la consideración acerca de los NNA inmigrantes y su derecho a la educación.

Respecto de las dos primeras dimensiones, que exceden pero contextualizan este artículo, se presentarán algunos elementos referenciales; para la tercera cuestión, el grado de cumplimiento del derecho a la educación de los NNA inmigrantes, se desplegará una revisión que busca ser comprensiva y que constituye el centro de este artículo, que concluye con algunas recomendaciones de política.

### 1. ALCANCE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y SU VIGENCIA EN CHILE

Desde la perspectiva de los instrumentos internacionales de derechos humanos, especialmente el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PDESC), en su artículo 13, y la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), en sus artículos 28 y 29, se establece que la educación tiene por propósito asistir a los niños en el desarrollo de sus talentos personales, y sus capacidades físicas y mentales hasta el máximo de sus posibilidades, desarrollar respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, enseñar el respeto a sus padres, y a su propia identidad cultural y para con civilizaciones distintas a la suya, preparar para asumir una vida responsable en una sociedad libre, en espíritu de comprensión, paz, tolerancia, equidad de género, amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos.

Consistente con ese propósito, el derecho a la educación posee algunas características distintivas: 1) es un derecho clave que posibilita el acceso a otros derechos y 2) posee tanto una dimensión personal –en el sentido

que es una garantía para todas las personas— como una social, en tanto su mejor expresión es, precisamente, la contribución al progreso de las sociedades y el ejercicio colectivo de la ciudadanía. Es por ello que el derecho a la educación se sustenta en cuatro principios: no discriminación; interés superior del niño; derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; y respeto y consideración por la opinión de los niños.

El derecho a la educación incluye un conjunto amplio de facetas, entre otras, la garantía de acceso universal a la educación básica; igualdad de oportunidades para niños y niñas, para personas con discapacidad, para el mundo rural y el mundo urbano marginal, para los indígenas y para otros grupos minoritarios (Hammarberg, T., 1998). Esta igualdad no remite solo al acceso, supone también la cuestión de los resultados. La existencia de contenidos apropiados a los propósitos de la educación implica no solo a los contenidos expresamente referidos en los currículos sino también a cómo estos se relacionan con la vida diaria de los niños y niñas.

El derecho a la educación supone conseguir, también, que la experiencia escolar sea relevante para los niños ahora y para su futuro<sup>1</sup>, e involucra:

- 1) Formación en valores universales y en respeto a las raíces culturales propias, lo que permite el respeto tanto a otros grupos y culturas como al medio ambiente;
- 2) Nuevos métodos de enseñanza que posibiliten mayores avances; lo que no implica una consideración meramente instrumental, sino que una consideración tanto en la perspectiva de procesos más efectivos como en la de tener en cuenta que una escuela con derechos es distinta en muchos aspectos, y que la relación profesor-estudiante y el carácter social del proceso educativo deben, necesariamente, transformarse;
- 3) Respeto mutuo, como característica de un proceso escolar adecuado y como explícito propósito del mismo;
- 4) Una escuela que regla la convivencia sin discriminación y con arreglo al debido proceso, pues así se construye una experiencia sin violencia escolar;
- 5) Participación de los estudiantes como condición del proceso escolar, toda vez que la participación es un derecho humano —que está expresamente enfatizado en la CDN— y es la más contundente respuesta al desafío de formar para el entendimiento y el respeto a los valores

---

<sup>1</sup> La relevancia de la educación en el tiempo presente y en el futuro está ampliamente conceptualizada en el informe de la Comisión de Educación para el Siglo 21, Comisión Delors (Delors, 1996).

democráticos; además de ser la participación condición de un proceso educativo interactivo; y

- 6) Nuevos roles de maestros, padres, madres y de la comunidad: maestros que vayan haciendo suyo el mensaje de la Convención, que transiten de relatores a facilitadores de procesos educativos<sup>2</sup>; padres cercanos a la escuela y organizados en su apoyo al proceso educativo de sus hijos e hijas; y una comunidad que es fuente y escenario del proceso educativo, que se asocia con la escuela en la perspectiva del interés superior del niño.

Desde los derechos humanos, la materialización del derecho a la educación y sus diversas facetas implica tres dimensiones interrelacionadas (UNICEF-UNESCO, 2008): el derecho a acceder y permanecer en la escuela, el derecho a aprender (o derecho a una educación de calidad), y el derecho a no discriminación y buen trato en el ámbito de la educación.

- *El derecho a acceder y permanecer en la escuela.* En efecto, la escuela constituye el espacio privilegiado para el goce del derecho a educación; que existan escuelas asequibles (en el entorno geográfico y sin barreras económicas de acceso) es condición para el cumplimiento del derecho, sin embargo, se requiere, además, de un sistema escolar que acoja y mantenga a los estudiantes dentro de él, así la deserción y el rezago (edad teórica/curso) constituyen formas claras de restricción al derecho de educación.
- *El derecho a aprender (o derecho a una educación de calidad).* Evidentemente la mera asistencia a la escuela no garantiza el derecho a educación (es condición necesaria pero no suficiente), se requiere que esa asistencia redunde en aprendizajes. Entonces surge naturalmente la pregunta acerca de qué aprendizajes estamos hablando o, dicho de otro modo, qué cosas son las que se requiere aprender en una escuela para considerarla una buena escuela o que brinda educación de calidad. La CDN y otros instrumentos internacionales, así como la propia Ley General de Educación, establecen un horizonte amplio de aprendizajes que deben ser formados por el sistema escolar; estos aprendizajes dicen relación con el conjunto de conocimientos y destrezas que se requieren no solo para seguir estudiando o para trabajar; están incluidos aquí aprendizajes para la vida y aquellos que formen en tolerancia y no discriminación, habilitando para una vida en sociedad consistente con el marco internacional de derechos humanos.

---

<sup>2</sup> Por eso la provisión de mejores condiciones materiales y simbólicas para el ejercicio de la profesión docente es parte de lo que debe asegurarse para garantizar el derecho a la educación.

- *El derecho a no discriminación y a buen trato en el ámbito de la educación.* Todos los NNA han de tener igual posibilidad de acceder, permanecer y aprender en el sistema educativo. La discriminación constituye un obstáculo al derecho de educación; también lo es cualquier forma de malos tratos en el ámbito propio de la escuela; en efecto, la violencia escolar y otras formas de malos tratos sobre poblaciones específicas constituyen una limitación del derecho a la educación no solo respecto de esas poblaciones, sino también en términos de un sistema general que no asegura o resguarda debidamente dicho derecho.

Siguiendo estas tres dimensiones interrelacionadas, al revisar la condición de plena vigencia –y aseguramiento para todos– del derecho a la educación en Chile nos encontramos frente a un escenario paradójico:

De una parte, la inmensa mayoría de los NNA asisten a la escuela, casi no existen obstáculos legales para acceder a ella, un altísimo porcentaje de los docentes tiene formación universitaria, muchísimos NNA reciben textos de estudio –de buena calidad y gratuitos– y la disponibilidad de infraestructura y mobiliario se encuentra entre las mejores de la región (UNESCO, 2008, pp. 26-53). Por otra parte, sin embargo, la educación es socialmente percibida como muy deficitaria, los resultados en pruebas internacionales ponen a Chile entre los países de bajo desempeño –cuando se los compara con países más desarrollados–, los resultados en pruebas estandarizadas se muestran con muy poco movimiento y estos dan cuenta que casi un 40% de los niños en 4° básico no alcanza los aprendizajes que se esperan para el nivel, las denuncias sobre violencia y malos tratos en la escuela aumentan sostenidamente durante los últimos años y, por último, el sistema educativo chileno se muestra como uno de los más segmentados del mundo.

## 2. MIGRANTES Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

Es en este contexto complejo y paradójico donde los NNA migrantes, refugiados, víctimas de trata y otros niños no nacionales, deben acceder a las condiciones y servicios que les permitan el máximo disfrute del derecho a la educación.

En las siguientes páginas se pasa revista a la condición del derecho a la educación –como derecho a acceder y permanecer en la escuela, derecho a aprender (o derecho a una educación de calidad) y derecho a no discriminación y buen trato en el ámbito de la educación– entre los NNA migrantes.

### 2.1. Derecho a acceder y permanecer en el sistema escolar

En Chile las dificultades que deben enfrentar los niños, niñas y adolescentes inmigrantes, en cuanto a acceso y permanencia en el sistema educativo, no

se dan de manera equitativa. Estas dependen principalmente de su condición socioeconómica, la cual “determina su ubicación inicial al interior de la estructura social chilena” (Stefoni *et al.*, 2009, citado en Hein, 2010, p. 155). Mientras el proceso de inmigración de familias con altos ingresos cuenta con una serie de facilitadores que repercuten en que la búsqueda y acceso a colegios sean más bien sencillos –contactos previos en el país de origen para la matrícula, papeles legales al día, redes de apoyo tanto en el país de origen como en Chile, entre otros–, en el caso de las familias inmigrantes de bajos recursos el proceso se ve limitado fundamentalmente por falta de información y recursos, los que a su vez restringen la búsqueda y posibilidad de elección del establecimiento educacional al cual pueden acceder sus hijos e hijas. Esto podría explicar que la mayoría de los estudiantes inmigrantes perteneciente a familias de nivel socioeconómico bajo accedan a establecimientos municipales que se distinguen del resto por ser gratuitos.

En la Tabla N° 1 se muestra el comportamiento de la matrícula de estudiantes extranjeros, según la dependencia administrativa de los establecimientos educativos. Esta evidencia que el 43,5% de los estudiantes extranjeros estudia en establecimientos de educación municipal, los cuales representan el 38,8% de los establecimientos educativos que cuentan con matrícula de estudiantes extranjeros. Por su parte, el 39,7% de los estudiantes extranjeros estudia en colegios particulares subvencionados, los cuales corresponden al 49,8% de los establecimientos que cuentan con matrícula de estudiantes extranjeros.

**Tabla N° 1:** Presencia de estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno\*

Dependencia administrativa	Establecimientos educativos que tienen al menos un estudiante extranjero matriculado		Estudiantes extranjeros matriculados	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Corporación Municipal	548	15,2	4.746	19,0
Municipal (Departamento de Administración de Educación Municipal, DAEM)	848	23,5	6.121	24,5
Particular subvencionado	1.792	49,8	9.922	39,7
Particular pagado	367	10,2	3.743	15,0
Corporación de Administración Delegada	47	1,3	444	1,8
TOTAL	3.602	100,0	24.976	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir del Sistema Información General de Estudiantes 2010, Base de datos Matrícula 2010 del Ministerio de Educación, Base de datos Directorio Oficial de Establecimientos 2010 del Ministerio de Educación y Base de datos Rendimiento 2010 del Ministerio de Educación.

\* El cálculo solo considera a los estudiantes extranjeros matriculados en establecimientos que imparten alguna de las siguientes modalidades de enseñanza: Párvulos, Básica, Media HC y Media TP.

Como es evidente, los NNA migrantes que pertenecen al nivel socioeconómico alto tienen recursos y redes de inserción que les permiten asegurar de un modo adecuado el ejercicio de su derecho a la educación, especialmente en las fases de derecho de acceso y permanencia, y de educación de calidad; en función de ello, el análisis que sigue se centra en la situación de los NNA de nivel socioeconómico medio, medio bajo y bajo, según la clasificación del SIMCE).

### 2.1.1. *Sobre el acceso*

Si bien en Chile la legislación vigente –a través de la Constitución Política y la Ley General de Educación, respectivamente– garantiza el acceso a educación de todos los niños, niñas y adolescentes (artículo 19 N° 10 de la Constitución) y establece que ni el Estado (artículo 5 de la Ley General de Educación), ni los establecimientos educacionales podrán discriminar arbitrariamente a los estudiantes y a los demás miembros de la comunidad educativa (artículo 10 de la Ley General de Educación), existen problemas que obstaculizan el acceso a la educación de NNA en condición de inmigrantes.

Según Stefoni *et al.* (2008) y el informe de la Red Chilena de Migración e Interculturalidad (RedMI)<sup>3</sup> (2011), las principales barreras que deben enfrentar las familias inmigrantes provenientes de sectores vulnerables se podrían clasificar, esencialmente, en aquellas que tienen relación con aspectos establecidos en la normativa y en acciones que son ejercidas por distintos actores del sistema escolar, que están fuera de la norma. De estas últimas, Stefoni *et al.* (2008) reconoce al menos tres subterfugios que son utilizados por los establecimientos educativos para negar matrícula a estudiantes inmigrantes. El primero de ellos corresponde a la «falsa falta de matrícula», convirtiéndose en “una de las formas más comunes y también más sutiles de exclusión” (p. 25), siendo difícil de contradecir y de demostrar su falsedad. La segunda barrera que deben enfrentar las familias inmigrantes es la «solicitud de documentos o requisitos fuera de la norma»; entre los más comunes están pedir la cédula de identidad chilena

<sup>3</sup> La Red Chilena de Migración e Interculturalidad (RedMI) está compuesta por las siguientes organizaciones: Centro Integrado de Atención al Migrante (CIAMI), Clínica Jurídica de la Universidad Alberto Hurtado (UAH), Corporación Colectivo sin Fronteras, Corporación ONG Raíces, Departamento de Sociología de la Universidad Alberto Hurtado (UAH), Escuela de Psicología de la Universidad ARCIS, Fundación Ideas, Fundación Instituto de la Mujer (FIMU), Fundación Scalabrini, Fundación Servicio Jesuita a Migrantes (SJM), Instituto Católico Chileno de Migración (INCAMI), Programa de Salud Mental Intercultural, Centro de Atención Psicológica (CAPS), Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), Programa CEAC de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Programa PRISMA de Salud Mental para Migrantes y Refugiados de la Universidad Alberto Hurtado (UAH) y Warmipura.

o el certificado de estudios legalizado, mientras que la norma establece que solo se requiere de la autorización del Departamento Provincial de Educación (DEPROV) para obtener matrícula provisoria y un documento que acredite la identidad y edad del estudiante. El tercer obstáculo fuera de la norma, que ha sido detectado, es la «negación explícita a recibir estudiantes extranjeros», lo que legalmente está prohibido. A lo anterior debe sumarse la aplicación de los mecanismos formales de selección educativa que, a partir de la Ley General de Educación, quedaron regulados y, paradójicamente, fortalecidos en pro de la capacidad de la escuela de seleccionar en detrimento de la capacidad de las familias para elegir la escuela de sus hijos (Contreras, 2010).

El principal dispositivo establecido para facilitar –con limitaciones, como se verá más adelante– el acceso al sistema educativo chileno es la obtención de matrícula provisoria por parte de los estudiantes extranjeros. Según el Instructivo 2005, N° 07/1008 del Ministerio de Educación, todos los estudiantes en condición de inmigrante deben “ser aceptados y matriculados provisionalmente en los establecimientos educacionales” que cuentan con reconocimiento oficial. Para obtener la matrícula provisoria, las familias deben solicitar su autorización en el DEPROV con documentación que acredite la identidad del estudiante, su 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”. La normativa establece que el estudiante con matrícula provisoria es considerado alumno regular para todos los efectos académicos, curriculares y legales, razón por la que el establecimiento educativo en el cual es acogido recibe la subvención regular por asistencia.

La obtención de matrícula provisoria no es un proceso complejo, las dificultades que deben enfrentar los estudiantes inmigrantes radican fundamentalmente en el cumplimiento de las garantías que supone contar con este tipo de rótulo escolar. En este aspecto, es importante precisar que existen visiones encontradas entre lo que dicta la norma y el cumplimiento de la misma.

Si bien la norma establece que los estudiantes con matrícula provisoria son considerados en términos académicos, curriculares y legales como alumnos regulares, el informe de la RedMI (2011) plantea que contar con este tipo de matrícula no es condición suficiente para que el estudiante sea parte del registro oficial de estudiantes de Chile (Sistema Información General de Estudiantes, SIGE) dado que este requiere como condición para el registro el poseer Rol Único Nacional (RUN), lo que a su vez implica tener regularizada la situación migratoria.

Para ser parte del SIGE, es necesario entonces que los estudiantes inmigrantes cuenten con RUN, al cual solo se accede por medio de la tramitación de la visa de estudiante o visa temporaria las que, en ambos casos, son otorgadas incluso si los padres no tienen regularizada su situación de residencia en el país<sup>4</sup>. Sin embargo, entre los requisitos para la solicitud de visa de estudiante o visa temporaria por parte de los estudiantes con matrícula provisoria, está presentar el certificado de matrícula de alumno regular, el cual es emitido por los mismos establecimientos educativos o, bien, por la Dirección de Educación Municipal, en el caso que el estudiante asista a establecimientos bajo este tipo de administración. El problema es que la decisión de emitir o no este documento depende exclusivamente del criterio de estas dos instituciones<sup>5</sup>, a pesar que la normativa define que los estudiantes con matrícula provisoria deben ser considerados para todos sus efectos como alumnos regulares.

También existe dificultad para que los estudiantes inmigrantes con matrícula provisoria y sin RUN puedan ser considerados “alumnos prioritarios”, de manera de permitir a su escuela impetrar Subvención Escolar Preferencial (SEP)<sup>6</sup>, situación que puede estar funcionando como un desincentivo para que los establecimientos educativos reciban NNA en condición de inmigrantes.

En relación a la asignación de la SEP a estudiantes inmigrantes con matrícula provisoria, el Ministerio de Educación tiene distintas versiones. Por una parte, la Oficina de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación “Ayuda MINEDUC” plantea que estos estudiantes solo pueden ser considerados como prioritarios si cuentan con RUN definitivo y tienen aplicada la Ficha de Protección Social (FPS), no siendo suficiente para el pago de la SEP contar con RUN provisoria y/o que el RUN definitivo

<sup>4</sup> Para tramitar la visa de estudiante o visa temporaria se requiere presentar al Departamento de Extranjería de la Gobernación Provincial –según corresponda el domicilio del solicitante– los siguientes documentos: pasaporte original, fotocopia de la hoja de identificación del pasaporte, certificado de matrícula de alumno regular y dos fotografías en color, tamaño carné, con nombre completo y número de pasaporte.

<sup>5</sup> Esta información fue ratificada por la Mesa de Ayuda MINEDUC, específicamente por Ricardo Soto el día 12 de diciembre de 2012.

<sup>6</sup> Según la Ley de Subvención Escolar Preferencial, los alumnos prioritarios son considerados como tales si: pertenecen al Chile Solidario, al tercil más vulnerable según la Ficha de Protección Social (FPS), o al tramo A de FONASA; o si, al considerar ingresos familiares del hogar, escolaridad de la madre, ruralidad y pobreza comunal, aparecen como vulnerables. Estos mecanismos requieren, casi exclusivamente, la aplicación de la Ficha de Protección Social (FPS), pero como este instrumento no tiene una indicación especial que aborde la condición de migrante o extranjero, esto puede generar dos situaciones: “no se aplica o existen criterios dispares por parte de los municipios cuando las personas migrantes no tienen un RUN o este se encuentra en trámite” (RedMI, 2011, p. 7). Es importante consignar que la FPS tiene entre sus dimensiones la de “Identificación”, que requiere del registro del RUN de todas las personas encuestadas.



esté en curso –esta información fue consultada directamente a la Mesa de Ayuda MINEDUC en dos ocasiones y fechas distintas, obteniendo siempre la misma respuesta<sup>7</sup>. Otra versión corresponde a la otorgada por la Coordinación Nacional de Tecnología del Ministerio de Educación, la que especifica que “todos los alumnos que registran matrícula son evaluados en su condición de prioritarios”<sup>8</sup>.

### 2.1.2. *Sobre la permanencia*

Respecto de la permanencia es posible distinguir dos grandes tipos de obstáculos: 1) los asociados al no acceso a beneficios estudiantiles, lo que sitúa a los NNA inmigrantes pobres en una condición más precaria respecto de los NNA nacionales pobres, configurándose una situación de discriminación y 2) los derivados de la imposibilidad de certificar sus avances y progresos en el sistema escolar por no poseer matrícula definitiva. Al apreciarlos con más detalle se observa:

#### a) *Barreras como no acceso a beneficios*

Se han detectado (RedMI, 2011) problemas en el acceso al programa de salud escolar y nuevamente el motivo referido es no contar con RUN definitivo. La institución encargada de brindar este programa es la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), la cual también trabaja con la base de datos del SIGE. Según la evidencia recabada respecto a los otros beneficios escolares que dependen de JUNAEB –alimentación, útiles escolares, entre otros–, no existirían mayores problemas debido a que son los propios establecimientos educativos los que administran su entrega (Stefoni *et al.*, 2008, p. 68).

JUNAEB, por su parte, ante la consulta respecto de la atención que reciben los estudiantes inmigrantes con matrícula provisoria en el programa de salud escolar, detalla que de acuerdo al marco legal que rige dicha institución, JUNAEB “solo da como requisito de acceso que el estudiante se encuentre matriculado en establecimientos que reciban subvención del Estado (particulares subvencionados/municipales) y que cumplan con los criterios de focalización o selección de cada uno de nuestros programas y/o servicios que se entregan (ejemplo: excelencia académica). Ahora, en ese marco, nosotros perfectamente podríamos considerar y entregar subvención a un niño/a que no necesariamente tenga un RUN chileno; aún

<sup>7</sup> Esta información fue otorgada por la Mesa de Ayuda MINEDUC, específicamente por Ricardo Soto el día 12 de diciembre del 2011 y por Catalina Aguirre el día 6 de enero de 2012.

<sup>8</sup> Esta información fue otorgada por la Coordinación Nacional de Tecnología del Ministerio de Educación, específicamente por Ricardo Cid el día 13 de diciembre de 2011.

más, la ley y otra serie de tratados entre países limítrofes que hablan de reciprocidad nos obligan a ello”<sup>9</sup>.

### b) *Barreras como no certificación de la promoción anual*

El hecho que los estudiantes inmigrantes con matrícula provisoria no cuenten con RUN implica que, a pesar de asistir regularmente a clases, rendir pruebas y aprobar los ramos, las calificaciones obtenidas no puedan ser incorporadas al sistema ni acceder a la certificación que acredite los cursos aprobados (RedMI, 2011, p. 7). No obstante, el Ministerio de Educación precisa<sup>10</sup> que el SIGE asigna a los estudiantes inmigrantes con matrícula provisoria un RUN provisoria mientras estos tengan un documento válido de identificación; la diferencia entre un estudiante con RUN provisoria y uno con RUN definitivo es que el primero no figura en las Actas de Notas del Ministerio de Educación y, con ello, no es posible considerar como válidos sus estudios, lo que solo se revierte regularizando su situación dentro del plazo del año escolar.

La solución más completa a esta situación viene dada con el paso de matrícula provisoria a matrícula definitiva; para que esto suceda, los estudiantes inmigrantes con matrícula provisoria deben realizar una serie de trámites que necesariamente requieren de recursos económicos –costos monetarios de los sellos institucionales– o que suponen la dificultad, casi insalvable, de que algunos de esos trámites deben realizarse a distancia o directamente en la capital de sus respectivos países de origen (Stefoni *et al.*, 2008).

Según el Ministerio de Educación, y tal como lo señala la página web “Ayuda MINEDUC”<sup>11</sup>, para obtener matrícula definitiva los estudiantes inmigrantes deben contar con el Certificado de Reconocimiento de Estudios que entrega el Departamento de Exámenes del Ministerio de Educación, cuya obtención implica legalizaciones en el país de origen y en el Ministerio de Relaciones Exteriores.

Stefoni *et al.* (2008) distinguen tres situaciones en las que se puede encontrar un/a estudiante inmigrante al momento de tramitar su matrícula definitiva: 1) *Cuenta con los certificados de estudio legalizados en su país de origen*: en este caso, por medio del proceso de convalidación de estudios, los estudiantes pueden obtener el “certificado de reconocimiento de estudios” y conseguir así la matrícula definitiva; 2) *Cuenta con los certificados*

<sup>9</sup> Esta información fue otorgada por JUNAEB a Ricardo Cid de la Coordinación Nacional de Tecnología del Ministerio de Educación quien la hizo llegar a UNICEF el día 14 de diciembre de 2011.

<sup>10</sup> Esta información fue otorgada por la Coordinación Nacional de Tecnología del Ministerio de Educación, específicamente por Ricardo Cid el día 13 de diciembre de 2011.

<sup>11</sup> [http://www.ayudamineduc.cl/resguardo/resg\\_disc/disc\\_inmi/inmi\\_proc.php](http://www.ayudamineduc.cl/resguardo/resg_disc/disc_inmi/inmi_proc.php)

*de estudio sin legalizar o con legalización incompleta:* en este caso existen dos alternativas: (a) realizar en su país de origen las respectivas legalizaciones y realizar el proceso de convalidación de estudios o (b) en caso de no tener la posibilidad de legalizar los certificados en el país de origen, se puede solicitar el proceso de validación de estudios; y 3) *No posee la documentación que acredite su escolaridad:* en este caso, la única posibilidad que tienen los estudiantes es optar por el proceso de validación de estudios.

Validación de estudios	Convalidación de estudios
<p>La validación de estudios es una segunda alternativa para que los estudiantes inmigrantes con matrícula provisoria puedan obtener la matrícula definitiva. Según el Decreto Exento N° 2.272/ 2007, puede solicitarse en los casos que el estudiante inmigrante no tenga el certificado de estudios legalizados o bien no cuente con ningún tipo de documentación que acredite su escolaridad. El requisito es que el estudiante esté matriculado provisionalmente en algún establecimiento educacional, de modo tal que los profesores administren “un proceso de evaluación formativa, culminando con una calificación que, como resultado de dicho proceso, permita determinar la situación de promoción o ubicación del alumno o alumna. La duración de este proceso no debe superar tres meses desde el momento de recibir al alumno o alumna en calidad de provisional” (artículo 15).</p> <p>El establecimiento al cual asiste el estudiante con matrícula provisoria, de manera autónoma, elabora y aplica la prueba diagnóstica con autorización del DEPROV. La norma establece que serán los establecimientos educativos los que se preocuparán de “formar un equipo de profesores que se especialicen en este proceso, con el fin de resolver por medio de evaluaciones formativas la situación escolar de los alumnos o alumnas que requieran el reconocimiento de estudios” (Decreto Exento N° 2.272/ 2007, artículo 16).</p> <p>Sin embargo, además de las dificultades propias de las precariedades institucionales de muchas de las escuelas más pobres, los establecimientos educacionales en su mayoría desconocen la normativa y, por lo mismo, la transgreden o incumplen (Stefoni <i>et al.</i>, 2008; RedMI, 2011).</p>	<p>Según el Decreto Exento N° 2.272/ 2007, la convalidación de estudios permite tanto a las personas chilenas como extranjeras, que hayan realizado estudios en países que tienen convenios vigentes con Chile, obtener un “certificado de reconocimiento de estudios” básicos y medios, sin necesidad de rendir exámenes. Con este certificado los estudiantes inmigrantes pueden matricularse en forma definitiva y así continuar sus estudios.</p> <p>Una vez legalizado el certificado de estudios del último año aprobado, este debe presentarse en la Unidad de Exámenes del Ministerio de Educación, con lo cual el estudiante podrá conseguir su matrícula definitiva.</p> <p>Del mismo modo que ya se ha mencionado, el proceso de convalidación de estudios requiere de esfuerzos económicos y operativos que, en muchas ocasiones, superan las posibilidades con que cuentan las familias inmigrantes de escasos recursos.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a la normativa vigente.

Independientemente del camino que se opte para la obtención de matrícula definitiva, necesariamente debe operar un proceso de asignación de curso en el que también se han observado algunas arbitrariedades que suponen obstáculos al pleno ejercicio del derecho a la educación.

Para la asignación de curso debe aplicarse la tabla de equivalencia instituida en el Convenio Andrés Bello (CAB) que “establece un régimen de reconocimiento y equivalencia de estudios de enseñanza básica y media. Un alumno de enseñanza básica o media de un país miembro podrá continuar/terminar sus estudios de dichos niveles en cualquier otro país

miembro aplicando la Tabla de Equivalencia de estudios de los países CAB, actualizada en 1998 por la Resolución N° 006 de la XIX Reunión de Ministros de Educación del CAB” (MINEDUC, 2011). Este tratado impide que los estudiantes extranjeros sean «bajados» de curso arbitrariamente, no obstante, existen registros de casos en los cuales esto sucede con NNA inmigrantes, ya sea por prejuicios o porque los establecimientos prefieren esta alternativa a la de ofrecer nivelación de estudios (Stefoni *et al.*, 2008 y RedMI, 2011).

Cuando un DEPROV autoriza una matrícula provisoria a un NNA inmigrante, obligatoriamente debe especificar el nivel que debe cursar, utilizando la tabla de equivalencia del CAB. En el caso del proceso de convalidación de estudios no existen problemas con la asignación de curso, ya que los certificados precisan los cursos aprobados. Sin embargo, en el proceso de validación de estudios –que se lleva adelante cuando los estudiantes inmigrantes no pueden acreditar sus años de escolaridad–, se han documentado prácticas que están fuera de la norma, como por ejemplo: “a) La DEPROV decide y le comunica al establecimiento educacional en qué curso debe matricularse un niño o niña; b) El establecimiento educacional, con supervisión de la DEPROV, realiza una prueba de diagnóstico y establece en qué curso queda el estudiante; c) La DEPROV decide en qué curso queda el niño o niña y este le comunica al establecimiento educacional en qué curso debe matricularse un niño o niña” (Stefoni *et al.*, 2008, pp. 34 y 35).

El hecho que NNA provengan de otro país o que sus padres no tengan regularizada su residencia en Chile no puede ser causal para negarles el derecho a ingresar, permanecer y progresar en el sistema escolar nacional. Cualquier forma de discriminación es contraria a los principios de universalidad, calidad, equidad, diversidad, integración e interculturalidad, establecidos en la Ley General de Educación.

A pesar de los avances en la legislación es posible apreciar que continúan presente tanto barreras oficiales –especialmente la distinción entre matrícula definitiva y matrícula provisoria, que permite acceder, pero en condición ‘precaria’, ya que no impetra SEP, no tiene acceso a otros aportes estatales y no certifica– como otras barreras oficiosas –falsa falta de cupos, requerimiento de documentación innecesaria, negación de acceso y arbitraria asignación de curso– que impiden el pleno ejercicio del derecho a acceder y permanecer en el sistema escolar de los NNA inmigrantes.

## 2.2. Derecho a aprender o derecho a una educación de calidad

No es sencillo definir el alcance de esta faceta del derecho a educación; la calidad y el aprendizaje no son solo un ‘producto resultante’ del proceso

educativo, sino que son –y están determinados también por– las características propias de dicho proceso. En efecto, elementos, insumos y rasgos distintivos del proceso educativo –condiciones de suficiencia, calidad y oportunidad de los materiales educativos, calidad de los docentes, currículo centrado en los NNA, tipo de interacción profesor-alumno, entre otros– constituyen calidad educativa (UNICEF, 2000)<sup>12</sup>.

La calidad, por cierto, está referida también al logro final del proceso educativo, el que tiene que ver con los aprendizajes explícitamente definidos en el currículo. Al respecto resulta muy relevante subrayar que un subconjunto de esos aprendizajes poseen una enorme relevancia frente al resto, estos son los ‘sectores centrales’ como matemática, lenguaje y las ciencias que concentran horas de clase, reciben textos escolares en varios cursos de la trayectoria escolar y son evaluados en el SIMCE. Lo anterior hace que estos sectores curriculares, en la práctica, opaquen la importancia (y eventualmente, el desarrollo) de ‘otros’ aprendizajes que también están explícitamente contenidos en el currículo nacional pero quedan muy depreciados en la escuela, como la formación actitudinal, en valores, la formación ciudadana y en enfoque de derechos.

Apreciar si los NNA migrantes que están en la escuela en Chile pueden acceder a una educación de calidad, habida cuenta las dificultades en la definición de calidad, no es una empresa fácil. Las aproximaciones cualitativas muestran que las familias y los propios niños tienden consistentemente a mostrar orientación al logro y valoración de la educación.

*“Es preciso destacar que las familias de origen extranjero tienden a mostrar una alta valoración de la educación e inculcan en sus hijos la preocupación por el estudio, lo que hace que niños y jóvenes migrantes se muestren altamente motivados y comprometidos con sus estudios”* (Hein, 2010, p. 146).

Y en una perspectiva sociológica más amplia: “Las familias pertenecientes a estratos medios y medios bajos ven en el proyecto migratorio la posibilidad de conseguir mejores oportunidades educacionales a sus hijos. Al respecto, depositan en la educación altas expectativas para lograr mejorar la condición de sus hijos en el futuro (...). Como resultado de esta alta expectativa, manifiestan no reparar en realizar sacrificios personales significativos con tal de proporcionar las mejores condiciones posibles de educación para sus hijos/as. En muchos casos, una vez que logran mejorar un poco sus condiciones económicas, tratan de cambiar a sus hijos a colegios particulares subvencionados” (Stefoni *et al.*, 2008, pp. 65 y 66).

<sup>12</sup> Más allá de constituir un contexto apropiado.

No obstante, y de un modo consistente, los mismos estudios muestran que esa orientación al logro no implica necesariamente que los resultados escolares estén equilibrados con ese esfuerzo. Por lo mismo, resulta necesario calibrar mejor un modo de apreciar la calidad de la educación (o el derecho a aprender) a la que acceden estos NNA.

Una aproximación posible, habida cuenta de las dificultades con la desagregación de la información, consiste en analizar el comportamiento de las escuelas en función del nivel de concentración de NNA migrantes en dos tipos de indicadores parciales que permiten dar cuenta de la calidad: los indicadores referidos a tránsito por el sistema escolar –indicadores de eficiencia interna– e indicadores de resultados de aprendizajes en pruebas estandarizadas.

Para elaborar las categorías de concentración que se utilizan en la Tabla N° 2, se trabajó con información del Sistema Información General de Estudiantes 2010, Base de datos Matrícula 2010 del Ministerio de Educación, Base de datos Directorio Oficial de Establecimientos 2010 del Ministerio de Educación y Base de datos Rendimiento 2010 del Ministerio de Educación, en ella se identifican a los estudiantes extranjeros y nacionales presentes en los establecimientos, configurándose el siguiente escenario<sup>13</sup>:

**Tabla N° 2:** Categorías de concentración de estudiantes extranjeros\*

Categoría de concentración de estudiantes extranjeros	Porcentaje de estudiantes extranjeros	Cantidad de establecimientos	Cantidad de establecimientos sin considerar particulares pagados
Extremadamente baja	0,25	594	572
Muy baja	0,5	787	733
Baja	1	867	781
Media	2	676	564
Alta	10	576	489
Muy alta	y mayor...	101	96
Sin dato de concentración	Sin dato	1	0
TOTAL		3.602	3.235

Fuente: Elaboración propia a partir del Sistema Información General de Estudiantes 2010, Base de datos Matrícula 2010 del Ministerio de Educación, Base de datos Directorio Oficial de Establecimientos 2010 del Ministerio de Educación y Base de datos Rendimiento 2010 del Ministerio de Educación.

\* El cálculo solo considera a los establecimientos que imparten alguna de las siguientes modalidades de enseñanza: Párvulos, Básica, Media HC y Media TP.

<sup>13</sup> Para concentrarse en los resultados de los NNA migrantes que nos interesan aquí, los análisis que se realizan a continuación están referidos solo a los establecimientos municipales y particulares subvencionados con población migrante.

### 2.2.1. *La calidad como un proceso de tránsito efectivo por el sistema escolar*

Como se ha señalado, existe un conjunto amplio de características del proceso educativo que permiten caracterizarlo como de calidad (o no); típicamente la eficiencia interna del sistema educativo<sup>14</sup> provee un conjunto de indicadores pertinentes para este fin.

Existe amplia información sobre cómo en el sistema educativo chileno los problemas educativos están asociados al nivel socioeconómico y cómo los estudiantes se tienden a concentrar fuertemente en establecimientos por nivel socioeconómico. Así, la evidencia muestra que los problemas son mayores en las escuelas que concentran a los estudiantes más pobres, quienes, típicamente, acceden a la educación municipal como se aprecia en la Tabla N° 3: el 80% de los estudiantes del nivel socioeconómico bajo y el 75% del medio bajo asisten a escuelas municipales.

**Tabla N° 3:** Porcentaje de estudiantes de 4° básico por nivel socioeconómico, según dependencia

Nivel socioeconómico	Tipo de dependencia		
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Bajo	80,0	20,0	
Medio bajo	75,0	25,0	
Medio	29,4	70,6	
Medio alto	6,3	93,8	
Alto	0,0	12,5	87,5

Fuente: Elaboración propia en base a informe SIMCE 2010.

La Tabla N° 4 muestra el comportamiento, en términos de aprobación, repitencia y retiro de escuelas y liceos según dependencia, mientras que la Tabla N° 5 da cuenta del mismo comportamiento, según grado de concentración de población migrante.

<sup>14</sup> Su capacidad para hacer transitar por él al máximo de NNA de una cohorte dada, aprobando los curso en el tiempo apropiado.

**Tabla N° 4:** Porcentaje de aprobación, retiro y repitencia para el sistema escolar obligatorio (educación básica y media) por dependencia\*

Tipo de dependencia	Retiro	Aprobación	Repitencia
Municipal (Corporación + DAEM)	3,1	90,5	6,4
Particular subvencionado	1,4	94,0	4,6
Corporación de Administración Delegada	3,8	89,0	7,2
Particular pagado	0,9	97,6	1,4
Total sin particular pagado	2,1	92,6	5,3
Total con particular pagado	2,0	93,1	4,9

Fuente: Elaboración propia a partir del Sistema Información General de Estudiantes 2010, Base de datos Matrícula 2010 del Ministerio de Educación, Base de datos Directorio Oficial de Establecimientos 2010 del Ministerio de Educación y Base de datos Rendimiento 2010 del Ministerio de Educación.

\* Para esta tabla solo han sido considerados aquellos establecimientos que imparten alguna de las siguientes modalidades de enseñanza: Párvulos, Básica, Media HC y Media TP.

**Tabla N° 5:** Porcentaje de aprobación, retiro y repitencia para el sistema escolar obligatorio (educación básica y media), en establecimientos municipales y particular subvencionados, por concentración de estudiantes extranjeros\*

Categorías de concentración de matrícula de estudiantes extranjeros	Retiro	Aprobación	Repitencia
Extremadamente baja	1,6	93,4	5,0
Muy baja	1,6	93,3	5,1
Baja	2,0	92,7	5,3
Media	2,6	91,7	5,8
Alta	3,6	90,4	6,1
Muy alta	5,6	89,6	4,8

Fuente: Elaboración propia a partir del Sistema Información General de Estudiantes 2010, Base de datos Matrícula 2010 del Ministerio de Educación, Base de datos Directorio Oficial de Establecimientos 2010 del Ministerio de Educación y Base de datos Rendimiento 2010 del Ministerio de Educación.

\* Para esta tabla solo han sido considerados aquellos establecimientos que imparten alguna de las siguientes modalidades de enseñanza: Párvulos, Básica, Media HC y Media TP.

Como se aprecia, la concentración de estudiantes extranjeros funciona consistentemente como una característica asociada a mayores porcentajes de retiro y repitencia y menores porcentajes de aprobación, con lo cual se puede afirmar consistentemente que las escuelas a las que asisten los NNA inmigrantes muestran más bajos desempeños en eficiencia interna. Si se controla esto por dependencia de la escuela (Tabla N° 6), la tendencia se ve claramente confirmada.



**Tabla N° 6:** Porcentaje de aprobación, retiro y repitencia para el sistema escolar obligatorio (ed. básica y media), según dependencia (municipal y particular subvencionado) y por concentración de estudiantes extranjeros\*

Categorías de concentración de matrícula de estudiantes extranjeros	Retiro		Aprobación		Repitencia	
	Municipal	Particular subvencionado	Municipal	Particular subvencionado	Municipal	Particular subvencionado
Extremadamente baja	2,9	0,8	90,6	95,1	6,5	4,1
Muy baja	2,2	1,2	91,8	94,2	5,9	4,6
Baja	3,2	1,3	90,1	94,0	6,6	4,6
Media	3,4	1,8	89,8	93,3	6,9	4,9
Alta	4,1	2,8	89,6	91,5	6,2	5,7
Muy alta	5,9	4,5	89,6	89,2	4,5	6,4
TOTAL	3,1	1,4	90,5	94,0	6,4	4,6

Fuente: Elaboración propia a partir del Sistema Información General de Estudiantes 2010, Base de datos Matrícula 2010 del Ministerio de Educación, Base de datos Directorio Oficial de Establecimientos 2010 del Ministerio de Educación y Base de datos Rendimiento 2010 del Ministerio de Educación.

\* Para esta tabla solo han sido considerados aquellos establecimientos que imparten alguna de las siguientes modalidades de enseñanza: Párvulos, Básica, Media HC y Media TP.

En definitiva, los NNA inmigrantes en el sistema escolar chileno asisten a escuelas que sistemáticamente ofrecen menos oportunidades para un progreso escolar adecuado, debilitando la posibilidad de acceder a una experiencia educativa de calidad.

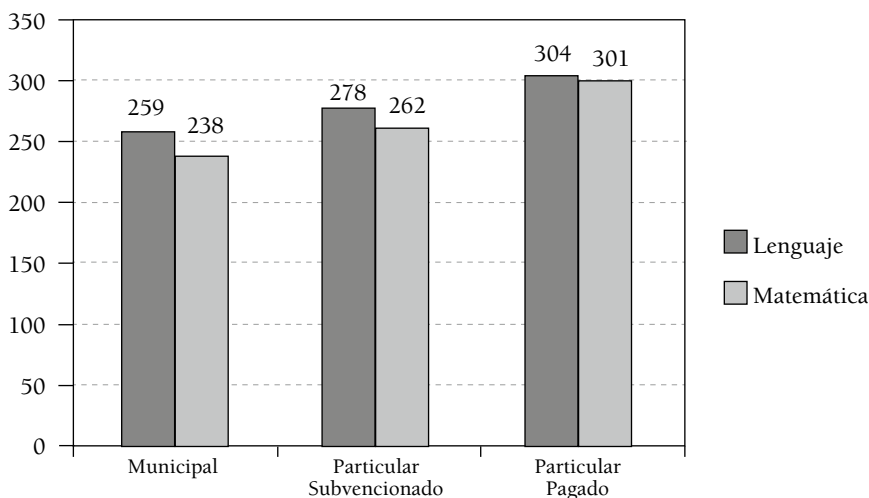
### 2.2.2. *La calidad como indicadores de resultados de aprendizajes en pruebas estandarizadas*

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, conocido como SIMCE, constituye el principal instrumento de política educativa destinado a apreciar los resultados del sistema educativo, posee una larga trayectoria y si bien existe polémica respecto de su valoración social, es un instrumento prácticamente naturalizado en la educación chilena. Las pruebas estandarizadas se han aplicado tradicionalmente de manera censal en 4to, 8vo básico y 2do medio, en las áreas de lenguaje,

matemática y las ciencias; adicionalmente, en los últimos años, se ha agregado una prueba muestral de educación física en 8vo básico y una prueba censal de inglés en 3ro medio.

Ya no constituye una novedad que los resultados del SIMCE –en este caso referidos a 4to básico, 2010– se distribuyen asociados a la dependencia administrativa de la escuela que, como ya se demostró, es un reflejo del nivel socioeconómico de los estudiantes que asisten a ella. En el Gráfico N° 1 se muestran los resultados SIMCE 4tos básicos 2010 por dependencia.

**Gráfico N° 1:** Resultados SIMCE 4tos básicos 2010, por dependencia



Fuente: Informe SIMCE 2010.

Al cruzar los resultados del SIMCE con las categorías de concentración de estudiantes inmigrantes (Tabla N° 7) se observa un comportamiento muy similar al de las escuelas municipales en general, donde el desempeño de las escuelas de alta concentración no presenta diferencias significativas con las municipales.

**Tabla Nº 7:** Resultados SIMCE lenguaje y matemática 4tos básicos 2010, por concentración de estudiantes extranjeros (solo dependencia municipal y particular subvencionado)

Categorías de concentración de matrícula de estudiantes extranjeros	Lenguaje	Matemática
Extremadamente baja	276	259
Muy baja	272	254
Baja	271	253
Media	267	249
Alta	262	243
Muy alta	258	238

*Fuente:* Elaboración propia a partir del Sistema Información General de Estudiantes 2010, Base de datos Matrícula 2010 del Ministerio de Educación, Base de datos Directorio Oficial de Establecimientos 2010 del Ministerio de Educación y Base de datos Rendimiento 2010 del Ministerio de Educación e informe SIMCE 2010.

Estos datos nos están mostrando que los NNA inmigrantes asisten a escuelas cuyos desempeños SIMCE parecen estar explicados principalmente por la condición socioeconómica, y que son signadas también por un mayor retiro y repitencia. Es posible conjeturar que son escuelas más expulsoras, menos acogedoras, donde las posibilidades de consolidar una trayectoria escolar habilitante –esto es, una trayectoria escolar que asegure la conformación de los aprendizajes básicos que permitan continuar estudiando, desarrollarse como ciudadano, contribuir al desarrollo productivo de la sociedad y ejercer proyectos personales en un espíritu de comprensión y respeto a los derechos humanos– quedan severamente restringidas para los NNA inmigrantes.

Esta situación se agudiza cuando, como en el caso chileno, el propio currículo escolar se muestra poco sensible a la preparación para la integración, para una comprensión más compleja de la relación con los migrantes y para la conformación de una visión no prejuiciosa con las naciones de origen.

### 2.3. Derecho, respeto y buen trato

La situación de los NNA inmigrantes respecto de esta faceta del derecho a la educación es paradójica, ya que, de una parte existe suficiente información que muestra que los NNA del sistema educacional chileno no se muestran discriminatorios con los inmigrantes, ni declaran poseer una visión especialmente crítica sobre sus países de origen; de otra, los estudios de caso más detallados muestran formas recurrentes de discriminación hacia NNA inmigrantes, no obstante los registros de denuncia no lo reflejan.

Chile fue uno de los 38 países que participó en 2009 en el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS 2009) de la IEA, orientado a conocer las maneras en que los adolescentes

de 8° básico están preparados para asumir su rol de ciudadanos en el siglo XXI (EIA, 2010). Consultados sobre sus actitudes en favor de la igualdad de derechos para inmigrantes<sup>15</sup>, los estudiantes chilenos obtuvieron un puntaje significativamente mayor al promedio internacional (54 puntos, algo más de media desviación estándar).

De manera más específica, UNICEF (2011), al consultar a estudiantes de 7° básico y 4° medio, observa que un 20,3% de los niños/as encuestados cree que hay nacionalidades inferiores a la chilena, lo que evidencia una baja en relación a la medición realizada el 2004 (27,6%); en tanto, el 79,7% no cree que hay nacionalidades inferiores a la chilena (2004: 72,4%). Otras preguntas del estudio (Tablas N<sup>os</sup>. 8 y 9) confirman esa tendencia.

**Tabla N° 8:** Grado de acuerdo con la afirmación: “Los chilenos, peruanos y bolivianos somos igual de capaces”

Grado de acuerdo	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	153	9,5
En desacuerdo	188	11,6
Acuerdo	488	30,2
Muy de acuerdo	747	46,3
Total	1.576	97,6
Missing	38	2,4

Fuente: UNICEF 2011.

**Tabla N° 9:** Grado de acuerdo con la afirmación: “Los bolivianos son un pueblo de inferior cultura”

Grado de acuerdo	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	594	36,8
En desacuerdo	585	36,2
Acuerdo	234	14,5
Muy de acuerdo	156	9,7
Total	1.569	97,2
Missing	45	2,8

Fuente: UNICEF 2011.

<sup>15</sup> Las preguntas para ponderar esta variable fueron: ¿Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de seguir hablando su idioma?; los hijos y las hijas de inmigrantes, ¿deberían tener las mismas oportunidades de educación que los otros niños y niñas del país?; los inmigrantes que han vivido en un país por varios años, ¿deberían poder votar en las elecciones?; ¿los inmigrantes deberían tener la oportunidad de continuar con sus costumbres y estilo de vida? y ¿los inmigrantes deberían tener los mismos derechos que el resto de los habitantes del país?

Estos datos generales son contradictorios con lo reportado por algunos estudios de caso. Stefoni *et al.* (2008), por ejemplo, afirma que “en los sectores más pobres la nacionalidad opera como una categoría de estigmatización que profundiza la discriminación de estos grupos, estableciendo una diferencia al interior de una población que ya es socialmente excluida. Es decir, la construcción de la nacionalidad permite discriminar aún más dentro de un grupo ya discriminado en la sociedad chilena” (p.18). Según este mismo estudio, los estudiantes inmigrantes dicen haber sido víctimas de malos tratos tanto de sus compañeros, como también de profesores.

Un reciente estudio de Fundación Paz Ciudadana y Universidad del Desarrollo (2011) ha evidenciado actitudes prejuiciosas de niños, niñas y adolescentes chilenos hacia los inmigrantes de Perú y Bolivia. Entre sus principales resultados se destaca:

- Los escolares chilenos de colegios sin contacto con extranjeros reportaron haber sido más víctimas de violencia escolar (promedio: 1,97) en comparación a sus pares de colegios que tienen contacto con estudiantes extranjeros (promedio: 1,71).
- Los estudiantes peruanos han sido más víctimas de violencia escolar (promedio: 1,98) en comparación con los escolares chilenos de colegios con alumnado extranjero (promedio: 1,71).
- Los escolares chilenos sin contacto con extranjeros fueron los que más refirieron haber ejercido el rol de victimario en el colegio (promedio: 1,86) en comparación a los escolares chilenos que tiene contacto con estudiantes extranjeros (promedio: 1,58), así como los estudiantes peruanos (1,46).
- Los escolares peruanos se perciben recibiendo mucha violencia escolar (promedio H: 2,32 y promedio M: 1,75), pero también se ven más a sí mismos como victimarios (promedio H: 1,67 y promedio M: 1,35) en relación a las adolescentes peruanas.
- En la muestra de escolares chilenos con contacto, aquellos de mayor edad reportaron ser más víctimas de violencia escolar (promedio: 1,79), pero también ser más victimarios de violencia escolar (promedio: 1,66) en comparación a sus pares de menor edad (promedio: 1,48 y 1,37, respectivamente).
- En escuelas con y sin contacto existen grupos de estudiantes que reportan ser víctimas de altos niveles de violencia, siendo el grupo objetivo el que cambia y que se focaliza en la minoría cultural cuando está presente. La experiencia de víctima en estudiantes peruanos es mayor (promedio: 7,2) en comparación con estudiantes chilenos con contacto (promedio: 1,9) y estudiantes chilenos sin contacto (promedio: 6,1).

- La experiencia de victimario es bastante mayor en chilenos sin contacto (promedio 5,3), comparados tanto con peruanos (promedio: 1,2) como con chilenos con contacto (promedio: 0,9).

Este complejo escenario de experiencias de discriminación, sin embargo, no aparece documentado en los sistemas que capturan denuncias en el ámbito escolar, muy probablemente por el desconocimiento y temor de la población migrante frente a estos sistemas oficiales. La Tabla N° 10 muestra el número de denuncias recibidas y registradas por la Oficina de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación “Ayuda MINEDUC” entre los meses de enero y noviembre del 2011, respecto a la categoría “Discriminación” y subcategoría “Discriminación por ser inmigrante o de distinto origen racial”. El total de dimensiones que componen la categoría “Discriminación” son ocho<sup>16</sup>; todas las nomenclaturas utilizadas han sido otorgadas por el propio Ministerio de Educación.

**Tabla N° 10:** Comportamiento de las denuncias por “Discriminación por ser inmigrante o de distinto origen racial”, según dependencia administrativa

Dependencia Administrativa	Cantidad de denuncias por Categoría “Discriminación”	Porcentaje de denuncias por “Discriminación” por dependencia administrativa en relación al total de denuncias por “Discriminación”	Cantidad de denuncias por subcategoría “Discriminación por ser inmigrante o de distinto origen racial”	Porcentaje de denuncias por “Discriminación por ser inmigrante o distinto origen racial” por dependencia administrativa, en relación al total de denuncias por “Discriminación por ser inmigrante o distinto origen racial”
Establecimientos municipales (DAEM o Corporación Municipal)	221	26,09	7	25,93
Establecimientos particulares subvencionados	510	60,21	10	37,04
Establecimientos particulares no subvencionados	45	5,31	2	7,41
No específica	71	8,38	8	29,63
TOTAL	847	100,00	27	100,00

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos otorgados por la Oficina de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación “Ayuda MINEDUC”; los datos corresponden a los meses de enero a noviembre de 2011.

<sup>16</sup> Estas son por: 1) embarazo y maternidad, 2) déficit atencional, 3) características físicas y apariencia personal, 4) discapacidad física y/o intelectual, 5) opción religiosa, 6) orientación sexual, 7) problemas de salud - VIH, epilepsia, etc., y 8) ser inmigrante o de distinto origen racial.

Este conjunto de datos aparentemente contradictorios parece estar refiriendo una situación donde los NNA chilenos están progresivamente valorando como adecuada la no discriminación, sin embargo, esta valoración general queda tensionada cuando la experiencia escolar cotidiana implica convivir con estudiantes inmigrantes. Es decir, la valoración de la no discriminación es declarativamente fuerte pero no es una práctica en los escenarios de convivencia concretos. Muy probablemente los propios contextos de sus escuelas –fuertemente presionados por los resultados y sin una suficiencia de recursos y herramientas para lograrlo– no colaboren a revertir esta situación.

### 3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La realidad actual de los NNA inmigrantes en el sistema escolar chileno presenta elementos contradictorios. De una parte, existe un mecanismo facilitador de acceso (matrícula provisoria), una valoración social de la no discriminación y unos resultados escolares que se explican por la condición socioeconómica, más que por la condición de inmigrante. Y, de otra, los mismos mecanismos facilitadores del acceso tienen una precariedad que restringe –parcialmente– la obtención de apoyos y beneficios que la política educacional chilena contempla para los estudiantes más pobres y el sistema educativo no facilita la certificación adecuada del progreso a lo largo de la escolaridad; las escuelas a las que acceden los niños y niñas inmigrantes se muestran más permeables al retiro y la repitencia y; asimismo, la experiencia cotidiana de los/as estudiantes inmigrantes está marcada por episodios de discriminación.

En este sentido, es posible afirmar que la solución de acceso implementada en Chile es una “solución de emergencia”, pues permite iniciar un proceso pero no asume suficientemente la necesidad de otorgar una respuesta de largo aliento para NNA inmigrantes, que muy probablemente han de desarrollar su escolaridad por muchos años en el país.

Resulta especialmente preocupante que los NNA inmigrantes comparten, como muchos otros estudiantes chilenos, una condición fuerte de vulnerabilidad pero no comparten con ellos el acceso (oportuno y expedito) al conjunto de apoyos para sí y para sus escuelas, que implica esa condición. De este modo, se configura una condición de doble vulnerabilidad lo que obstaculiza el pleno ejercicio del derecho a la educación.

Las escuelas, por su parte, no parecen contar ni con un marco curricular ni con recursos ni herramientas pertinentes para hacer de la experiencia escolar una experiencia de calidad para todos, incluyendo a los NNA inmigrantes.

Frente a este escenario, y en la perspectiva de garantizar mejor el derecho a la educación de los NNA inmigrantes, resulta necesario:

- Que el Ministerio de Educación provea una orientación muy precisa que permita sin contradicciones facilitar el acceso a todos los recursos (becas, programa de salud escolar, subvención escolar preferencial, subvención pro retención de Chile Solidario) a los NNA inmigrantes en los mismos términos que el resto de los estudiantes y en consistencia con la concepción de ellos como estudiantes regulares, que está a la base de la normativa de matrícula provisoria.
- Que el Ministerio de Educación establezca un mecanismo de validación o consignación provisoria de calificaciones finales de los estudiantes inmigrantes con matrícula provisoria para que puedan ser promovidos de curso y certificar sus progresos académicos.
- Orientar a los sostenedores municipales y particulares para eliminar cualquier interpretación arbitraria de la normativa vigente.
- Avanzar en acuerdos binacionales que faciliten –vía integración electrónica y formas de validación administrativas no presenciales– el acceso a los certificados de estudios previos. Otorgar plena gratuidad a esos trámites es una condición necesaria del proceso.
- Dotar a las escuelas que concentran mayor cantidad de estudiantes inmigrantes de apoyos específicos que les permitan mejorar su capacidad para proveer una experiencia escolar inclusiva y sin discriminación.
- En esta misma perspectiva, se requiere identificar, sistematizar y diseminar buenas prácticas educativas desarrolladas con NNA migrantes. Es muy recomendable otorgar alguna forma de reconocimiento o certificación a los establecimientos que implementen estas buenas prácticas.
- Resulta extremadamente oportuno desarrollar masivamente –no solo para las escuelas que concentran NNA inmigrantes– un plan público de sensibilización destinado a los estudiantes, familias y comunidad y formación docente para la no discriminación y la inclusión ya que la diversidad es una característica propia de la sociedad chilena actual.
- Incluir dentro de los indicadores referenciales de proceso que contempla el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación escolar (Ley N° 20.529) indicadores referidos a la atención, inclusión y no discriminación de NNA inmigrantes.
- Mejorar la calidad de la información estadística escolar (matrícula, rendimiento, entre otras) con la expresa inclusión de la categoría de



estudiante extranjero y país de origen, ya que contar con datos específicos de esta población permite desarrollar mejores análisis sobre NNA inmigrantes, condición necesaria para el adecuado diseño de políticas públicas apropiadas.

- Facilitar el acceso a datos que pueden proveer otros instrumentos que identifican a personas y familias inmigrantes, por comuna. Por ejemplo, Ficha de Protección Social.
- Fortalecer los protocolos que faciliten el acceso a beneficios destinados a las familias más vulnerables, dotándolos de mayor pertinencia para incluir mejor a las familias inmigrantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- CONTRERAS, D. (2010). Derecho a la educación, inclusión y selección escolar. En Bellei, C.; Contreras, D. & Valenzuela, J.P. (Eds.). *Ecós de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago, Chile: Universidad de Chile y UNICEF.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- FUNDACIÓN PAZ CIUDADANA Y UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO (2011). *Convivencia escolar en un escenario cultural: relación entre escolares chilenos y peruanos en colegios de Santiago Centro*. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Mejoramiento de la Educación (CIME) y Fundación Paz Ciudadana. Recuperado de [http://prevencionviolenciaescolar.files.wordpress.com/2009/03/convivencia-escolar-en-un-escenario-cultural\\_j-varela.pdf](http://prevencionviolenciaescolar.files.wordpress.com/2009/03/convivencia-escolar-en-un-escenario-cultural_j-varela.pdf)
- HAMMARBERG, T. (1998). *A School for children with rights*. Florencia, Italia: UNICEF International Child Development Center.
- HEIN, K. (2010). Como uno era de otro país, como que tenían un poquito de bronquita. En Sirlopú, D. & Salgado, H. (Ed.). *Infancia y adolescencia en riesgo: desafíos y aportes de la psicología en Chile*. Santiago, Chile: Universidad del Desarrollo.
- IEA. (2010). *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Formación Ciudadana ICCS 2009*. Recuperado de [http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos\\_y\\_archivos\\_SIMCE/civica/2009/Primer\\_informe\\_nacional\\_de\\_resultados\\_ICCS\\_2009.pdf](http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/civica/2009/Primer_informe_nacional_de_resultados_ICCS_2009.pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *Convenio Andrés Bello: Tabla de equivalencias*. Recuperado de [http://www.ayudameduc.cl/resguardo/resg\\_disc/disc\\_inmi/inmi\\_conv.php](http://www.ayudameduc.cl/resguardo/resg_disc/disc_inmi/inmi_conv.php)
- RED CHILENA DE MIGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD, REDMI (2011). *Informe Alternativo Chile. Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares*. Santiago, Chile: RedMI.

Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas...

- STEFONI, C.; ACOSTA, E.; GAYMER, M. & CASAS-CORDERO, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile: entre la integración y la exclusión*. Santiago, Chile: OIM y Universidad Alberto Hurtado.
- UNESCO (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago, Chile: UNESCO.
- UNICEF (2000). *Defining quality in education*. Florencia, Italia: UNICEF.
- UNICEF, UNESCO (2008). *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los Derechos Humanos*. NY-París: UNICEF-UNESCO.