

# ACCESO Y ELECCIÓN ESCOLAR DE FAMILIAS MIGRANTES EN CHILE<sup>1</sup>: “NO TUVE PROBLEMAS PORQUE LA ESCUELA ES ABIERTA, PORQUE ACEPTA MUCHAS NACIONALIDADES”<sup>2</sup>

Sara Joiko<sup>3</sup>

Alba Vásquez<sup>4</sup>

## RESUMEN

En términos de migración, Chile podría considerarse una nación que envía más migrantes de los que recibe, ya que casi un millón de personas ha emigrado en el pasado y por cada migrante que vive en Chile, tres chilenos viven en el exterior. Sin embargo durante los últimos 25 años ha habido un aumento del fenómeno inmigratorio en Chile el cual no solo ha involucrado a adultos en búsqueda de mejores condiciones y oportunidades, sino también a niños y adolescentes en edad escolar. Por lo tanto, en un contexto caracterizado por un modelo de cuasi mercado educativo en el que el proceso de elección escolar juega un rol importante en la experiencia de los estudiantes y sus familias, este artículo busca explorar cómo dicho proceso puede actuar como una forma de inclusión en el sistema educativo y en la sociedad en general, teniendo en cuenta que las escuelas pueden ser potencialmente sitios tanto de exclusión como de inclusión social.

**Palabras clave:** elección escolar, familia, inclusión, interculturalidad, migración.

- 
- 1 En este documento la forma masculina (el/los padre/s; el/los hijo/s; el/los niño/s) se utiliza únicamente para simplificar el texto, sin ninguna intención de discriminación de género.
  - 2 Este artículo presenta los resultados finales del proyecto “Explorando las estrategias de aculturación en el proceso de elección escolar: las familias inmigrantes en Chile” financiado por el Consejo Nacional de Educación (CNED) a través de la Convocatoria 2015 y Conicyt-Becas Chile N° 72140612. Agradecemos encarecidamente a escuelas, municipios y organizaciones no gubernamentales que nos abrieron sus puertas para poder llevar a cabo esta investigación. Especial mención a los padres y madres, quienes confiaron en nosotras y compartieron sus testimonios. Por último, agradecemos a Natalia Salas (académica de la Universidad Diego Portales) y a Josefina Palma (Servicio Jesuita Migrante), quienes enriquecieron esta investigación con comentarios y críticas.
  - 3 Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Contacto: sjoiko@cide.cl
  - 4 ILPES – Cepal, Santiago, Chile. Contacto: alba.vasquez@cepal.org

## **SCHOOL ACCESS AND CHOICE OF MIGRANT FAMILIES IN CHILE: “I HAD NO PROBLEMS BECAUSE THE SCHOOL IS OPEN, BECAUSE IT ACCEPTS MANY NATIONALITIES”**

### ABSTRACT

*In terms of migration, Chile could be considered a nation that sends more migrants than it receives, as almost one million people have emigrated in the past, and for every immigrant who lives in Chile, three Chileans live abroad. However, over the past 25 years, there has been an increase in the number of people migrating to Chile. This movement has not only involved adults in search of better conditions and opportunities, but also school-age children and adolescents. Hence, in a context characterized by a quasi-market education model in which school choice plays a major role in defining the school experience for students and their families, the aim of this paper is to explore how choosing a school can act as a form of inclusion into the education system and the broader society, based on the idea that schools can be potential sites of both social exclusion and inclusion.*

**Keywords:** *family, inclusion, interculturality, migration, school choice.*

### Introducción

El propósito del presente estudio fue conocer las experiencias de las familias migrantes al elegir una escuela, teniendo en cuenta que en el modelo de cuasi mercado educativo, la elección escolar desempeña un rol importante en la definición de la experiencia en los estudiantes y sus familias, dado que puede actuar como una forma de inclusión en el sistema educativo y en la sociedad en general. El argumento que sustenta esto es que al ser el primer encuentro entre las familias y el sistema educativo, la elección puede desempeñar un papel importante en los nuevos contextos escolares, tanto para la idea de inclusión como para la de interculturalidad. Aquí la elección de escuela no se comprende como el mero acto de elegir ni tampoco es el fin último del estudio, sino que se sitúa como el medio para comprender cómo los padres, en un nuevo contexto, tienen que descifrar un espacio social desconocido en su condición de “recién llegados” donde sus trayectorias migratorias e identidades estarán en juego.

Chile podría considerarse una nación que envía más migrantes de los que recibe, ya que casi un millón de personas ha emigrado en el pasado (Cano y Soffia, 2009), y por cada migrante que vive en Chile, tres chilenos viven en el exterior (Doña-Reveco & Levinson 2012). Sin embargo, entre 1992 y 2014, se ha cuadruplicado el número

de migrantes residentes en Chile, representando en la actualidad un 2% de la población total –105.070 y 410.988 respectivamente– (Departamento de Extranjería y Migración de Chile, DEM, 2016). Aun cuando estas cifras muestran un aumento, sigue siendo mayor el número de emigrantes y la población migrante en Chile está por debajo de los países de la OCDE, que alcanza un 10% de la población total en promedio. Esta “reciente migración” se caracteriza principalmente femenina, constituida por mujeres de países latinoamericanos como Perú, Argentina, Bolivia, Colombia y Ecuador<sup>5</sup>, las que se establecen en su mayoría en la Región Metropolitana y en las primeras tres regiones del país (Norte Grande). Respecto de la edad, la mayoría son adultos de entre 25 y 65 años, es decir, en edad laboral. En relación con el promedio de años de escolarización, para la población migrante este alcanza casi los 13 años, mientras que para los nacionales este indicador es de 11 años, lo que contradice el mito común de que la población migrante tiene menos capital cultural institucionalizado. En su mayoría los migrantes adultos realizan trabajos no calificados, o bien, son empleados del sector comercio y servicios, profesionales, científicos e intelectuales (Rojas y Silva, 2016). A pesar de las similitudes con la población local en cuanto a lengua y en algunos casos religión, dado que aproximadamente el 80% de la migración corresponde a personas provenientes de países de América del Sur, diversos estudios han enfatizado en los aspectos xenofóbicos y racistas de la sociedad chilena hacia los migrantes, desde la existencia de un discurso monocultural que ha desarrollado y mantenido “una constante presencia hasta nuestros días de la ‘dialéctica de la negación del otro’, bajo la consigna de la homogenización nacional” (Jensen 2009, p. 118); hasta el aislamiento geográfico dado que Chile se ha “desarrollado como un país social y culturalmente insular, no acostumbrado a la presencia de un gran número de extranjeros” (Doña-Reveco & Levinson, 2012, p. 68).

En relación con el enfoque del Estado hacia la migración, actualmente existe una Ley de Extranjería desactualizada, promulgada hace más de 40 años, durante la dictadura de Pinochet (1973-1989) la cual “se caracterizó por su orientación policial y de

---

5 Países ordenados según mayor a menor presencia.

control, cuyo principal objetivo era evitar la entrada de elementos peligrosos o terroristas que amenazaran la estabilidad nacional” (Stefoni, 2001 citada por Jensen, 2009, p. 106). Dicha ley no hace referencia a los derechos de los migrantes en territorio nacional, sino que más bien se enfoca en los aspectos administrativos de los procedimientos para el tránsito de personas. Esto ha generado relaciones e intercambios desiguales entre la población nacional y la migrante. La configuración de una identidad nacional basada en una “homogeneidad racial” (Subercaseaux, 1999) ha incentivado prácticas racistas e interacciones sociales estigmatizadas hacia la migración, dando pie a un escenario poco favorable para un enfoque inclusivo e intercultural de la sociedad civil y el Estado. Esto ha afectado diferentes espacios sociales de convivencia, como los barrios y trabajos y, en especial, la escuela.

La contextualización del fenómeno migratorio en las escuelas es relevante debido a la escasa información y sistematización de la misma. Como establece Fernández (2012, p. 242) “no existen estadísticas precisas y actualizadas respecto de la situación migratoria de niños y niñas, tampoco sobre sus principales características. Esto genera que haya un escaso conocimiento de los focos que requieren mayor atención, como podría ser la inserción educacional, el acceso a servicios locales y su integración cultural”. Destaca también que al no contar con esta información, existe una limitación al momento de crear programas adecuados, así como políticas y sistemas de seguimientos que protejan los derechos de los estudiantes migrantes. Es por ello que el estudio que respalda este artículo, tuvo como primer objetivo caracterizar quiénes son y dónde se encuentran los estudiantes migrantes en el sistema educativo actualmente.

Para el año 2016<sup>6</sup>, la matrícula de estudiantes migrantes llegó a 60.844, equivalente al 1,7% de la matrícula total, duplicándose respecto del año 2015, donde el total fue de 31.576 estudiantes migrantes y aumentando seis veces desde el año 2005, donde el

---

6 Datos elaborados a partir de la base Preliminar de Matrícula por Estudiantes 2016 correspondientes a los alumnos incorporados en establecimientos hasta el 30 de abril del 2016 de acuerdo con la información solicitada y entregada por la Unidad de Estadísticas del Centro de Estudios el Mineduc con fecha del 01/08/2016 .

total era de 10.694. El 59% se encuentra en la educación básica y el 23% en la media. La mayoría de los estudiantes migrantes (82%) reside en tres regiones: Metropolitana, Antofagasta y Tarapacá. Respecto del género, los hombres representan un poco más del 50% en relación con las mujeres. La mayoría de los estudiantes migrantes (56%), se encuentra matriculado en establecimientos municipales y un 36% de ellos en particulares subvencionados. Situación inversa sucede en el caso de sus pares, donde el 36% se encuentra en el sector municipal y 56% en particulares subvencionados. En la situación actual, donde los establecimientos subvencionados aún pueden cobrar financiamiento compartido<sup>7</sup> se observa que un 70% de los estudiantes migrantes asiste a establecimientos gratuitos sin financiamiento compartido, lo cual muestra ser una mayor proporción al 58% de sus pares. Además, el 25% de los estudiantes migrantes se encuentra matriculado en un establecimiento que cobra entre \$10.000 y más de \$100.000 mensuales, lo cual es menor al 37% de sus pares<sup>8</sup>. Respecto del grupo socioeconómico del establecimiento (GSE), de acuerdo con el indicador que establece el Simce<sup>9</sup> sobre la base de la escolaridad de los padres, ingreso del hogar y condición de vulnerabilidad social de los estudiantes, se observa que el 6% de los estudiantes migrantes se encuentra matriculado en establecimientos de enseñanza básica clasificado como bajo; 73% en un establecimiento medio-bajo y medio; y 21% en establecimientos medio-alto y alto; a diferencia de sus pares, que se encuentran distribuidos 10%, 62% y 28%, respectivamente. Por último, en relación con los programas y/o políticas gubernamentales específicas, un 75% de los estudiantes migrantes se encuentra en establecimientos con convenio Subvención Escolar Preferencial (SEP), a diferencia del 68% de sus pares; y un 58% en establecimientos con Programas de Integración Escolar (PIE), similar al 52% de sus pares<sup>10</sup>.

---

7 Aun cuando gradualmente deberán terminar con este cobro de acuerdo a la Ley de Inclusión (2016)

8 Datos elaborados a partir de Directorio establecimientos 2016, que es información preliminar dado que la base oficial estará disponible a partir de octubre 2016, según señala el Mineduc.

9 Datos elaborados a partir de Simce 4º básico 2014. Los datos para el año 2015 aún no están disponibles, dado que los establecimientos se encuentran aún en el período de apelación de sus resultados, según indica Agencia de Calidad.

10 Información elaborada a partir de la base de datos Establecimiento SEP 2015 y Directorio establecimientos 2015, dado que aún no se encuentran estas variables disponibles para el año 2016 de acuerdo con lo informado por el Centro de Estudios Mineduc.

Según el análisis de Villalobos y Carrillo (2014), si comparamos la distribución de los niños, niñas y adolescentes (NNA)<sup>11</sup> migrantes en los establecimientos educativos a nivel nacional, se puede observar que en el año 2011 existían estudiantes migrantes en 39% de los establecimientos educativos registrados, en tanto que para el año 2016, este índice aumentó en 46%. Por otro lado, el estudio para el 2011 registró un promedio de siete estudiantes migrantes por establecimiento, mientras que para el año 2016 este correspondió a 13. Por último, el rango mínimo y máximo de estudiantes por escuela varía de un estudiante (24% del total de escuelas con matrícula de estudiantes migrantes) y 989 (solo un establecimiento cuenta con este total), lo cual presenta una alta heterogeneidad, al igual que en 2011, cuando varió entre uno y 395 estudiantes.

Finalmente, aun cuando se encuentra vigente la Normativa Bitar (del año 2005), que dictaminó que ningún NNA puede ser privado de matricularse en un establecimiento cuando no tiene su situación migratoria al día, o el Programa Escuela Somos Todos (del año 2014) que permite la regularización de la situación migratoria para la obtención del RUN definitivo, hay que poner especial atención en las cifras antes expuestas. Estas provienen del Sistema Nacional de Estudiantes (SIGE), el cual solo considera a aquellos con RUN definitivo (negando la existencia de 24.865<sup>12</sup> NNA migrantes que se encuentran actualmente en el sistema escolar con un RUN provisorio de 100 millones). Por lo que en este caso, el que se haya duplicado la matrícula en 2016 respecto de 2015, no necesariamente significa que se matricularon más estudiantes migrantes, sino que ello puede ser el resultado de que los estudiantes ahora cuentan con su RUN definitivo, por lo que el SIGE los reconoce como parte del sistema. Este aspecto técnico-administrativo particular conlleva múltiples problemas en la elaboración de políticas públicas y programas dirigidos a los estudiantes migrantes, ya que invisibiliza a los ojos de las instituciones públicas, a aquellos que bajo los criterios de este sistema, no están registrados (lo cual se expondrá más adelante).

---

11 De ahora en adelante NNA.

12 Información obtenida a través de solicitud ingresada el 19/08/2016 a Gobierno Transparente del Mineduc. Con fecha 03/10/2016 se nos indica el número total de alumnos extranjeros con RUN mayor o superior a 100 millones de acuerdo a base preliminar de alumnos matriculados del año 2016 según la Unidad de Estadísticas del Centro de Estudios.

## Educación y migración

Durante los últimos 10 años un grupo de estudios en el contexto chileno se ha centrado en las microinteracciones que se producen entre estudiantes, profesores y otros miembros de la comunidad educativa respecto de la migración. Así por ejemplo, los estudios de Tijoux (2013) y Riedemann y Stefoni (2015) han enfatizado en la necesidad de contar con una educación anti/contrarracista, dadas las situaciones de discriminación a las cuales se enfrentan los NNA migrantes en los contextos escolares en Chile. Así mismo Pavez (2012), en su estudio acerca de la experiencia de niñas y niños peruanos en Santiago, se refiere a que la

inmigración actúa como un fenómeno sociológico que refleja y cuestiona las profundas desigualdades y vulneraciones que se viven al interior de la propia sociedad chilena. Los discursos y las prácticas de las niñas y los niños peruanos muestran que la discriminación y el racismo están muy arraigados (Pavez, 2012, p. 94).

El espacio escolar, por lo tanto, puede reproducir interacciones caracterizadas por dominación (nacionalidad, raza, género y clase social) y diferenciación (nosotros y ellos), basadas en elementos de oposición (chileno/migrante, blanco/negro) (Mardones, 2010; Matus y Rojas, 2015; Suárez, 2010).

Un segundo grupo de estudios referidos a la migración y educación en Chile ha trabajado la relación entre escuela y familia, poniendo énfasis en las estrategias implementadas por las escuelas para incentivar una mejor relación entre ambas partes (Alvites y Jiménez, 2011; Barrios-Valenzuela y Pelou-Julian, 2014; Fundación Superación de la Pobreza, Fusupo, 2015; Marín, 2015; Poblete y Galaz, 2007). Se destaca en estos estudios la planificación de actividades extracurriculares por parte de las escuelas para promover la diversidad cultural que existe sobre la base de las diferentes nacionalidades que conforman el nuevo escenario escolar. Por otro lado, el estudio Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero (2010) evidenció los procesos a los cuales los padres se enfrentan a la hora de acceder a la escuela, examinando lo que sucede en materia de derecho a la educación de los NNA migrantes en Chile. La principal

contribución de este estudio fue demostrar la situación en la que se encontraban los estudiantes y hacer hincapié en la necesidad de una mayor atención en lo que respecta a políticas que pueden garantizar el derecho de educación de los NNA migrantes, independientemente de la condición migratoria de sus padres. A este grupo de estudios se deben añadir aquellos que recientemente han comenzado a vincular el concepto de inclusión con el fenómeno migratorio en Chile, en lo que se refiere a las posibilidades de acceso de las familias al sistema escolar (Carrillo, 2014; Villalobos y Carrillo, 2014); cómo las escuelas trabajan el concepto de lo “normal y diferente” (Matus y Rojas, 2015); y cómo las escuelas que ya cuentan con familias migrantes pueden trabajar su relación fortaleciendo una política de relación familia-escuela para reforzar la inclusión escolar y “favorecer que la escuela piense cómo acoger múltiples identidades y familias diversas” (Rojas, Falabella, y Alarcón, 2016, p. 195). Cuando se vincula la inclusión al fenómeno migratorio, se hace alusión a la idea de que esta “va más allá de la integración escolar (...) dado que los procesos de integración se han realizado desde la perspectiva de ‘asimilación o acomodación’, en otras palabras, ‘adaptación’ de los estudiantes a los patrones culturales establecidos en la escuela” (Carrillo, 2014, p. 52). En Chile, la evidencia muestra que existen acciones más de integración que de inclusión, dadas las lógicas “asimilacionistas” propias de la cultura escolar, con un fuerte énfasis, por ejemplo, en un currículo nacionalista y monocultural, con menos espacios para el diálogo del otro diferente, tanto cultural como socialmente.

Por último, un grupo de estudios ha trabajado el fenómeno de la migración y la escuela desde la educación intercultural (Barrios-Valenzuela & Pelou-Julian, 2014; Bravo, 2011; Colectivo Sin Fronteras, 2007; Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena, 2006; Donoso, Mardones y Contreras, 2009; Poblete, 2009; Williamson, 2004). En Latinoamérica el enfoque de educación intercultural “aparece como un discurso de la fase posindigenista de redefinición de la relación entre el Estado y los grupos indígenas” (Dietz y Mateos, 2009, p. 34). Como mencionan estos autores, este enfoque es la “nueva educación intercultural bilingüe”, que pretende “superar las limitaciones políticas y pedagógicas de la anterior educación indígena y bicultural”. Lo que está detrás de la idea de educación intercultural



es que las escuelas sean espacios que permitan el diálogo entre los diferentes grupos, reconociendo la diversidad y la generación de interacciones no jerárquicas. En Chile, la educación intercultural se asocia fuertemente con la educación intercultural bilingüe respecto de la población indígena (Abarca Carimán, 2015; Quilaqueo y Torres, 2013; Riedemann, 2008; Williamson, 2012) y en donde lo intercultural se usa como sinónimo de lo multicultural. Así, por ejemplo como plantea el Colectivo Sin Fronteras:

las escuelas deben transitar desde el reconocimiento implícito de la diversidad, hacia la práctica cotidiana de la interculturalidad, que implica el reconocimiento explícito de la diversidad como un aporte al desarrollo social y cultural del conjunto de la comunidad escolar (Colectivo Sin Fronteras, 2007, p. 137).

Por otro lado, aquellos estudios que han trabajado directamente la temática de educación intercultural y migración han hecho énfasis en que la presencia de una política migratoria desactualizada no incentiva la comprensión de la migración desde un enfoque de derechos hacia temas como la educación y la salud. Existe, pues, un déficit en cuanto al enfoque educativo del trabajo en contextos multiculturales en las escuelas, con una inexistente promoción de lo que significan los principios de interculturalidad, diversidad e inclusión estipulados en la actual Ley General de Educación. En este sentido, los estudios han identificado tensiones importantes dentro de las escuelas entre los recursos disponibles (tanto humanos como financieros) y las orientaciones desde el nivel central para trabajar bajo un enfoque de educación intercultural. En términos prácticos, la educación intercultural se puede manifestar en las formas en que se enseña el currículo y en el reconocimiento de la existencia de aulas diversas en donde el racismo y la discriminación deben ser trabajados por toda la comunidad educativa. Esto, según señala Poblete (2009), no ha sido así en los establecimientos

que han privilegiado ciertas formas de enseñanza y aprendizaje que dan cuenta de una hegemonía, que en la mayoría de los casos –y así ha ocurrido históricamente– se identifica con aquella que representa los intereses de una clase, raza, etnia y género en particular (Poblete, 2009, p. 184).

Por su parte, Bravo (2011), propone una reflexión acerca de las representaciones que se hacen de los migrantes en la sociedad y en la escuela para “generar una oportunidad de renovar la idea de interculturalidad en la educación chilena” (p. 40).

Dados estos antecedentes, el presente artículo se centra en dos temáticas para comprender el acceso y elección escolar por parte de las familias migrantes en el contexto chileno: la inclusión y la interculturalidad. Ambas están estrechamente vinculadas, dado que

la sociedad actual es intercultural y asimismo lo es la escuela. En ella están presentes distintas nacionalidades, confesiones, tradiciones y costumbres. Una escuela inclusiva debe atender a estas realidades diversas en aras de lograr que la convivencia diaria sea un instrumento que permita el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo para la diversidad (Sarto y Venegas 2009, p. 10).

Por lo tanto, hablar hoy de educación y migración requiere necesariamente plantearse preguntas relacionadas con la inclusión y la interculturalidad dentro de la escuela, dado que ambas constituyen formas de pensar y construir sociedad en contextos multiculturales y globalizados. Desde ambos conceptos el espacio escolar busca dar respuesta a temas de identidad y diversidad cultural.

## El campo de la elección escolar en Chile

Diversos estudios en el contexto chileno han buscado explicar las particularidades existentes en el proceso de elección escolar. Desde el punto de vista de la escuela se han examinado las diferencias en términos de rendimiento académico entre establecimientos municipales y particulares subvencionados (Bellei, 2007; Carrasco y Martín, 2012; Drago & Paredes, 2011); el proceso de admisión realizado por las escuelas (Carrasco, Bogolasky, Flores, Gutiérrez y San Martín, 2014; Contreras, Sepúlveda & Bustos, 2010; Córdoba, Rojas y Azócar, 2016; Godoy, Salazar y Treviño, 2014); y los efectos de la elección en la segregación socioeconómica en Chile (Elacqua, 2012; Valenzuela, Bellei & de los Ríos, 2013). Uno de los principales puntos planteados por estos estudios es que existe evidencia mixta

en relación con el desempeño de las escuelas y que la segregación escolar se encuentra en un nivel alto, aumentado durante la última década, siendo ambos tipos de escuelas privadas las que más segregan.

Por otro lado, el proceso de elección escolar se ha definido como una práctica sociocultural, ya que es relacional, afectiva, material, heteroagencial y de autosegregación (Carrasco, Falabella y Mendoza, 2015), caracterizada por prácticas de exclusión y de segregación (Falabella, Seppänen & Raczyński, 2015), más que acorde al rendimiento de la escuela. Uno de los primeros estudios señala que “si bien solo algunos padres citan la clase como un factor de elección, la mayoría de ellos solo incluye escuelas con similares características sociodemográficas en los estudiantes dentro de su set de elección” (Elacqua, Schneider & Buckley, 2006, p. 596). Por lo tanto, la clase social ha estado en el centro de los estudios acerca de la elección de escuela en Chile (Córdoba, 2014; Hernández y Raczyński, 2015; Kosunen & Carrasco, 2014) y solo recientemente se ha incorporado la intersección de género a la clase social en el proceso de elección (Gubbins, 2014; Rojas, Falabella y Leyton, 2016). Sin embargo, se ha prestado menos atención a otros elementos como la nacionalidad, la raza o el origen étnico. En este sentido, no existe suficiente evidencia en el contexto chileno acerca de la experiencia de las familias migrantes al elegir una escuela, a pesar de ser un proceso más complejo, ya que tienen que tomar una decisión sobre la base de sus expectativas y percepciones, en un nuevo escenario que muchas veces pueden no comprender a cabalidad. El único estudio que se ha referido a esta temática ha sido el de Stefoni et al. (2010), quienes examinaron el derecho a la educación de los niños inmigrantes en Chile, identificando los aspectos administrativos del proceso de admisión; la permanencia de estos estudiantes en el sistema educativo y su integración. El estudio introduce la idea de “capital familiar” y el capital personal y cultural de los niños como recursos para la integración.

Por lo tanto, en un escenario de elección caracterizado por microprácticas excluyentes, tanto entre los padres como dentro de las escuelas, con el objetivo de contar con un sistema educativo basado en la homogeneidad social, este termina transformándose en un escenario

complejo para las familias migrantes, quienes no comprenden completamente cómo funciona el sistema. Este estudio, por lo tanto, utiliza la teoría de Bourdieu (1984; 1986; 1990) como marco analítico para comprender la experiencia de los padres migrantes a la hora de elegir una escuela. La complejidad que esto conlleva se debe a que los padres deben decodificar el nuevo sistema educativo y, en particular, las complejidades del proceso de elección, para responder en términos de estrategias, expectativas y participación. Este proceso se ve influenciado por su situación de recién llegados, sus disposiciones y recursos. Es decir, las respuestas de los padres (prácticas) hacia la educación de sus hijos (campo) dependerán de sus disposiciones individuales (*habitus*) y sus recursos (capitales).

En este sentido, junto con la posesión y la activación del capital económico (dinero y activos), social (relaciones y redes) y cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado), la noción de *habitus* “describe formas de ser y hacer” (Vincent, Rollock, Ball & Gillborn, 2012a, p. 342<sup>13</sup>), el cual puede dar forma a las identidades de los padres que no son “reducibles a una sola dimensión” (Vincent, Rollock, Ball & Gillborn, 2012b, p. 260<sup>14</sup>), sino que corresponden al resultado de la intersección del género, clase social, nacionalidad, raza u origen étnico. De este modo los

campos sociales son diferenciados en nombre de la clase, así como el género (la raza/origen étnico) y el *habitus* se forma en el medio de esto y, por lo tanto, está estructurado por estas diferentes relaciones de poder y posiciones de identidad y por la distribución desigual del capital (Faber, 2005, p. 16<sup>15</sup>).

## Metodología

Para el presente estudio se utilizaron métodos mixtos, tanto en la recolección de datos, como en el análisis. En primer lugar, el análisis de datos secundarios permitió contextualizar la migración y la educación en Chile y complementariamente se realizó una revisión de políticas

---

13 Traducción de las autoras.

14 Traducción de las autoras.

15 Traducción de las autoras.

y programas educativos en relación con el derecho de educación de NNA migrantes en Chile. En segundo lugar, se utilizaron técnicas cualitativas a través de entrevistas, grupos focales, observaciones informales y notas de campo de distintos actores educativos, con especial foco en padres y madres migrantes. El trabajo de campo se realizó durante cuatro meses (de mayo a agosto de 2016), el cual consistió en contactar a diferentes establecimientos municipales (M) y particulares subvencionados (PS) de la Región Metropolitana, Tarapacá y Antofagasta que contarán con un número significativo de estudiantes migrantes<sup>16</sup>.

Luego de identificados los establecimientos, se utilizaron diversas técnicas para contactar a los apoderados, desde la información que provee algún miembro de la escuela, centros de padres, hasta los municipios y organizaciones no gubernamentales. De este modo, los apoderados entrevistados provienen de ocho de los establecimientos contactados inicialmente (equivalente a tres particulares subvencionados y cinco municipales). Los criterios para la selección de la muestra fueron: padres y/o madres migrantes de países de Latinoamérica y el Caribe que recientemente hubieran llegado al país (en donde el máximo es de cuatro años de estadía y el mínimo un mes y medio). Finalmente, se logró concretar el encuentro con 17 madres y cinco padres, con un promedio de edad de 34 años, de seis países diferentes (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú, República Dominicana y Venezuela).

---

16 Entre un 15% y un 50% de matrícula de estudiantes migrantes según datos SIGE 2016.

Tabla 1. Padres y madres participantes

N	Nombre*	Dependencia	Región	GSE**	Situación socioeconómica***
1	Yanet	PS	Metropolitana	Medio alto	Título universitario, ingreso medio alto
2	Walter	PS	Metropolitana	Medio alto	Maestría, ingreso medio alto
3	Wilmer	PS	Metropolitana	Medio alto	Maestría, ingreso medio alto
4	Lucio	PS	Metropolitana	Medio	Título instituto profesional, ingreso medio
5	Vania	PS	Metropolitana	Medio	Título instituto profesional, ingreso medio
6	Melissa	PS	Metropolitana	Medio	Básica incompleta, ingreso medio
7	Gloria	PS	Metropolitana	Medio	Instituto profesional incompleto, ingreso medio
8	Marisa	PS	Metropolitana	Medio	Media completa, ingreso medio alto
9	Susi	M	Metropolitana	Medio bajo	Título universitario, ingreso medio alto
10	Eduardo	M	Metropolitana	Medio bajo	Básica incompleta, ingreso medio bajo
11	Liana	M	Metropolitana	Medio bajo	Título universitario, ingreso medio alto
12	Claudina	M	Metropolitana	Medio bajo	Media completa, ingreso medio bajo
13	Patricia	M	Metropolitana	Medio alto	Título universitario, ingreso medio
14	Sandra	M	Metropolitana	Medio alto	Título universitario, ingreso medio
15	Maria	M	Norte	Medio bajo	Media incompleta, ingreso medio
16	Flore	M	Norte	Medio bajo	Media completa, ingreso medio bajo
17	Ema	M	Norte	Medio bajo	Básica completa, ingreso medio
18	Antonia	M	Norte	Medio bajo	Título instituto profesional, ingreso medio
19	Armelia	M	Norte	Medio bajo	Media completa, ingreso medio bajo
20	Catalina	M	Norte	Medio bajo	Media completa, no indica
21	Diego	M	Norte	Medio bajo	Básica completa, ingreso medio alto
22	Rosario	M	Norte	Medio bajo	Media completa, ingreso medio bajo

\* Nombre ficticio.

\*\* Clasificación del grupo socioeconómico del establecimiento según Agencia de Calidad.

\*\*\* Sobre la base de la educación e ingresos autodeclarados. Este último se clasifica de acuerdo con los GSE elaborados por la Agencia de Calidad, correspondiente a medio alto: \$610.001-\$1.320.000; medio: \$370.001-\$610.000; y medio bajo: \$230.001-\$370.000. Solo una entrevistada declina entregar datos de sus ingresos.

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la dependencia, se decide incorporar a los establecimientos particulares subvencionados, dado que la mayoría de los estudios realizados hasta la fecha acerca de migración y educación se han enfocado únicamente en establecimientos municipales, siendo que un 36% de los estudiantes migrantes se encuentra matriculado en este tipo de establecimientos.

Para complementar y contextualizar las narrativas de los padres se entrevistaron también a 20 actores de las comunidades educativas<sup>17</sup>; 15 funcionarios municipales y nueve profesionales

17 Directores, jefes de UTP, profesores, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros.

de organizaciones no gubernamentales que realizan algún tipo de intervención en escuelas o municipios seleccionados. Al momento de las entrevistas con los establecimientos y con los apoderados se hizo una lectura de documentos internos (Proyecto Educativo Institucional, PEI), así como también de los manuales de convivencia, además del levantamiento de datos secundarios a partir de SIGE y la Agencia de Calidad con el objeto de contar con una mayor contextualización.

El estudio da cuenta de un total de aproximadamente 30 horas de audio, las cuales fueron transcritas y luego analizadas utilizando QSR NVivo versión 11.0, a través de un análisis temático (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006; Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Este tipo de análisis permite identificar temas similares y diferentes entre los participantes. La herramienta básica de esta técnica es la codificación, la que puede ser tanto deductiva, es decir, sobre la base de supuestos teóricos, como inductiva, en donde los temas surgen a partir de los datos.

## RUN o no RUN: entre la exclusión y mercantilización

A lo largo de las entrevistas con los padres<sup>18</sup> fueron surgiendo frases que pertenecen a discursos propios de sus pares chilenos, tales como las fuentes de información que utilizan para buscar escuela, la distinción existente entre lo público y privado, las limitaciones económicas a la hora de elegir y la importancia de la proximidad con la escuela. Sin embargo, hay otros elementos que se fueron conformando como distintivos de las expectativas, dilemas y tensiones de los padres migrantes con respecto a la educación de sus hijos.

En cuanto al acceso y elección escolar, este un tema complejo, poco claro y a merced de la información que entregan los establecimientos, municipios y el propio Mineduc, encargado de proveer matrícula provisoria, la cual se obtiene solo cuando el estudiante ya ha sido aceptado por el establecimiento y cuenta con una vacante para matricularlo. Esta matrícula es para aquellos casos en

---

18 De aquí en adelante se utiliza padres como el genérico plural de madres y padres, sin ninguna intención de discriminación de género.

donde no se posee la documentación necesaria para ser matriculado definitivamente o ella se está gestionando, lo que sucede con la gran mayoría de los estudiantes migrantes que llegan al país, ya que se encuentran en un proceso de convalidación o de validación de estudios. Es aquí donde surge el primer punto crítico en cuanto al derecho de la educación de NNA migrantes, dado que las exigencias administrativas muchas veces vulneran este derecho y se visualizan las primeras narrativas e interrogantes entre los padres y de los establecimientos cuando se comienza a hablar respecto de la ruta del acceso a la educación y, por lo tanto, la elección de centros educativos por parte de las familias en el contexto actual.

Esta ruta por el acceso consta de un extenso proceso administrativo (Figura 1) que establece los procedimientos que debe seguir el apoderado para obtener una matrícula e inscribir a su hijo en algún establecimiento de Chile.

Figura 1. Proceso de obtención de matrícula NNA migrantes



Nota: Diagrama elaborado por el Servicio Jesuita a Migrantes, bastado en Stefoni et al. (2010).

Este procedimiento se enfrenta en la práctica con una infinidad de contradicciones y desinformación, tanto por parte de los apoderados como de los propios establecimientos y municipios. Por ejemplo, contar con un RUN definitivo adquiere una importancia



administrativa y simbólica, ello porque hablar de los NNA migrantes implica, en muchos casos, referirse al “niño RUT 100”, que evidencia dos hechos importantes: por una parte la exclusión y, por otra, la mercantilización del sistema educativo. En relación con la primera problemática, la no obtención inmediata del RUN hace que los NNA se encuentren en un sistema paralelo al de sus pares, dado que no son ingresados al sistema de información general de estudiantes (SIGE) y, por lo tanto, no aparecen en las estadísticas nacionales (se consideran menos NNA migrantes de lo que hay realmente en los establecimientos) y a pesar de ser estudiantes que asisten a la escuela y cumplen con sus deberes escolares, no contarán con sus notas ingresadas al sistema a fin de año si la situación no se revierte, todo ello redundando en que no hay un reconocimiento oficial del estudiante que ha pasado por la escuela en el país, lo cual genera entre algunos actores de la comunidad educativa la distinción de que estos NNA son “ilegales”.

Llegan estos *críos* y se quedan acá, y no engrosan las filas, no aparecen, ¿por qué? Porque yo creo que el Ministerio trabaja solo con unos, los extranjeros con RUT legal. Pero ¿qué pasa con todos los otros que son RUT 100 millones? Como no entran en el sistema, porque al final se acuerda que yo le decía que en el acta no aparecían, esos *críos* no existieron, no estuvieron ¿qué pasa? Que no entró al sistema po', hizo el curso, yo le entregué el certificado, etc., el Estado pagó subvención por ese *crío*, ese *crío* vino a clases, etc., pero cuando termine el año, el proceso escolar, ese *crío* no aparece en el acta ¿por qué? Porque tenía RUT 100 millones. Entonces, estadísticamente, cuando usted hace la raya pa' la suma, y encuentra todo el dato a partir de las actas, el dato es menor que el real (integrante del equipo directivo, establecimiento PS de GSE medio gratuito).

En relación con el uso del término de “persona ilegal”, Stefoni (2001) indica que esto es incorrecto y que se debe hablar de situaciones de irregularidad o de indocumentados. Esta distinción está llena de cargas simbólicas de lo que implica ser ilegal, dado que genera “parámetros de pertenencia y/o exclusión en la sociedad de destino” (Pavez, 2012, p. 91), lo cual se instala como una práctica discriminatoria y excluyente del sistema educativo hacia sus

estudiantes y familias. Por otro lado, esto juega en contra de la idea de interculturalidad e inclusión a la que aspira el actual sistema, dado que utiliza categorías de distinción para segregar y diferenciar, influyendo en la identidad del NNA y sus familias, que por el solo hecho de traspasar fronteras nacionales quedan estigmatizados como ilegales sin serlo.

El segundo tema en relación con el RUN se refiere al sistema de mercado educativo, donde los establecimientos se sienten “obligados” a recibir NNA migrantes, olvidando el rol social que cumplen las escuelas e incluso más, desconociéndoles su derecho. Por otro lado, si el NNA no cuenta con RUN definitivo ello puede implicar que la escuela sea multada, lo que se les convierte en una problemática, porque no les estaría reportando “ganancias” sino “pérdidas” para la institución. Vale hacer mención en este punto que hoy Chile cuenta con una Ley de Inclusión que busca, precisamente, terminar con este tipo de discursos por parte de los establecimientos que reciben subvención del Estado.

La gran mayoría de ellos tienen RUT 100, que son RUT dados por Chile para los que no son legalizados todavía chilenos, entonces estamos obligados por el Ministerio a darles la matrícula. Ahora, si hubiera algún niño extranjero que no tiene RUT, estamos obligados a sacarlo por dos temas: sería ilegal que yo tuviera niños sin RUT y yo no puedo matricular a alguien que no tenga RUT. Si yo lo tengo y lo tengo *a la mala* y me sorprenden me voy con una multa (...) este es un tema de dinero, dejo de darle una oportunidad a un niño que sí tenga RUT y que me genere subvención. Al niño que no tenga RUT no lo puedo tener ni siquiera de humanitario, porque me sacan multa y además no me genera dinero (integrante del equipo directivo, establecimiento PS de GSE medio bajo con FC).

En esta cita se puede observar la dicotomía ilegal/legal y la distinción ellos/nosotros supeditada a ser chileno, lo que refuerza la utilización de categorías de oposición para referirse a los estudiantes y sus familias. Así por ejemplo, Matus y Rojas (2015) sugieren, al estudiar cómo las escuelas en Chile trabajan el concepto de lo “normal y diferente” respecto de la inclusión y el concepto de diversidad, que cuando los estudiantes son “categorizados como vulnerables,

migrantes, negros, lentos, problemáticos (...) estamos indirectamente proporcionando refuerzos a aquellos que provienen de contextos más ricos, aquellos que son blancos, chilenos, rápidos, quietos” (Matus y Rojas, 2015, p. 52). Por lo tanto, existe “un refuerzo implícito de los privilegios de algunos estudiantes por sobre otros”, esto es, jerarquías de poder.

Ambos elementos mencionados respecto de la exclusión y la mercantilización se contradicen, en primer lugar, con un Estado que ha ratificado la Convención de los Derechos del NNA, la cual establece que los países deben garantizar el derecho a la educación más allá de la situación migratoria de sus padres. En segundo lugar, se riñen con la Ley de Inclusión en actual ejercicio. Entonces ¿Por qué el Estado de Chile no garantiza desde la entrada un RUN definitivo para cada NNA migrante que ingresa a territorio nacional? ¿Cómo lograr equilibrar agendas educativas contradictorias en un sistema educativo que por un lado busca “la promoción de una ética inclusiva, diversidad cultural y justicia social, al mismo tiempo que promueve estándares académicos y de rendimiento en un entorno escolar competitivo”? (Arnot, Pinson & Candappa, 2013, p. 13<sup>19</sup>).

## La experiencia de las familias migrantes: el juego de capitales

Desde un enfoque *bourdieusiano* la experiencia de las familias migrantes a la hora de elegir escuela dependerá de sus disposiciones (*habitus*) y recursos (capitales). En este sentido “esta elección se actualiza en asonancia con disposiciones específicas de los migrantes, pero a menudo en disonancia con estructuras más amplias y discursos que legitiman y permiten la elección” (Byrne y De Tona, 2012, p. 26<sup>20</sup>). Las familias migrantes deberán validar los diferentes capitales que traen consigo, dado que estos pueden no ser válidos o reconocidos en el nuevo contexto de la misma manera que en el país de origen y, por lo tanto, no se pueden activar efectivamente (Gewirtz, Ball & Bowe, 1995). Esto puede llevar a que se sientan “fuera de lugar”, debido al

---

19 Traducción de las autoras.

20 Traducción de las autoras.

hecho de que se están moviendo a un nuevo espacio social, donde puede que no cumplan con todas las condiciones requeridas y, por lo tanto, deberán *navegar* el sistema educativo de la mejor manera posible.

En relación con las experiencias de los padres entrevistados, estos declararon haber recurrido a diversas fuentes y mecanismos de información para recoger antecedentes respecto de las escuelas. Se destaca la búsqueda en internet, la visita a escuelas y el uso de redes sociales a través de la experiencia de familiares, amigos y vecinos cercanos.

Un día vine así caminando, buscando, preguntando y me dieron el dato de acá unos vecinos, preguntando sí, me dijeron ‘por ahí cerca hay un colegio, ahí preguntas’. Y ahí preguntando llegué para acá. Me dijeron ‘sí, acá hay vacantes’ (padre peruano de establecimiento M de GSE medio bajo, seis meses en Chile).

Esta temática también ha sido estudiada en el contexto de los padres chilenos (Córdoba, 2014; Gubbins, 2013; Hernández y Raczynski, 2015) donde “las referencias subjetivas y personales que provienen de las redes sociales cercanas [son] las que van configurando así, la valorización de la calidad de la escuela” (Gubbins, 2013, p. 170). Sin embargo, un elemento distintivo que mencionan los padres entrevistados es que utilizan como fuente de información espacios formales, como la municipalidad donde residen o el Mineduc, ya que no conocen cómo se lleva a cabo el proceso. A partir de este contacto algunos padres mencionan haber recibido un listado de los establecimientos más cercanos al hogar.

En mi caso, yo fui al Ministerio de Educación, porque no encontraba inscripción. Ellos me dieron un listado y ahí salían todos los colegios que quedaban cerca, entonces yo iba tachando, iba al colegio, tocaba la puerta y había inscripción para mi hijo, pero para mi hija no había. En otro había inscripción para mi hija y para mi hijo no. Entonces ese tema me tenía un poco complicada y en una salí por la mañana y me fui a caminar todo para allá y encontré una chica que era del colegio y me dijo que aquí habían inscripciones (madre dominicana de establecimiento PS de GSE medio gratuito, cuatro años en Chile).

Dos elementos importantes se deben añadir a este proceso y que complejizan la experiencia de las familias migrantes. En primer lugar, cada escuela puede definir su período de postulación, es decir, las fechas de inicio y cierre y algunos padres mencionan que quedan fuera del plazo debido a los períodos de llegada al país. Por ejemplo, un establecimiento declara que solo cuenta con el mes de marzo para este proceso y otro, en cambio, considera el proceso desde diciembre a julio del siguiente año<sup>21</sup>. Esto puede ser particularmente difícil, por ejemplo, para las familias de Venezuela, donde el año escolar comienza la última semana de septiembre o la primera de octubre y finaliza la última semana de junio o primeras julio; lo mismo para el caso de las familias de República Dominicana, donde el período lectivo va desde agosto a junio. Por lo tanto, los padres esperan a que los hijos terminen el año escolar antes de venir o traerlos<sup>22</sup>. De este modo, algunos padres entrevistados mencionan que la elección de la escuela tiene que ver más bien con lo que está disponible y no necesariamente con una elección *per se*. Es así como al no existir centralización del proceso ni de la información (lo cual será gradualmente modificado con la Ley de Inclusión) en la mayoría de los casos los padres recorren las escuelas cercanas al hogar preguntando por cupos, donde la cercanía y la disponibilidad serán elementos cruciales a la hora de la elección.

En relación con el Simce, existe una total invisibilización de este como un mecanismo de información y/o de criterio de elección (situación similar para el caso de padres chilenos, según los estudios de Córdoba, 2014; Hernández y Raczynski, 2015), ya que ninguno de los 22 padres entrevistados lo menciona. Es decir, los resultados académicos formales que se traducen en el sistema educativo como la prueba Simce o la PSU no aparecen en el discurso de la elección, sí en cambio factores económicos, sociales y multiculturales.

En relación con lo económico, por ejemplo, para los padres entrevistados este es un factor primordial y ha sido destacado por estudios acerca de padres chilenos donde el tema resulta ser

---

21 Datos obtenidos del portal de información por establecimientos del Mineduc. Más información en: <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/portada>

22 Del total de padres entrevistados, ocho mencionan que los hijos se vienen al país después que ellos.

fundamental en familias de clase media, ya que se paga para obtener un “filtro adicional” que posibilita la “mantención de la distancia social” (Hernández y Raczyński, 2015, p. 136) y en el caso de familias de clase baja es una restricción que les limita su elección (Córdoba, 2014). Sin embargo, en el relato de los padres entrevistados este elemento se presenta como un factor al comienzo de la búsqueda, transversal e independiente de la situación socioeconómica de las familias, dado que a la hora de llegar al país no cuentan con los recursos para pagar por una educación privada o buscar establecimientos más alejados del hogar, dado que una gran mayoría de los padres entrevistados no llega al país con un trabajo asegurado, sino que llega a buscarlo. Es por ello que al ir narrando por qué eligen un establecimiento en vez de otro, es inevitable que surja un ejercicio de comparación entre la realidad que se conoce más, es decir, la educación del país de origen versus la educación del país de llegada. En este proceso de comparación los participantes del estudio se ven en la necesidad de reafirmar su convicción de migrar, que para algunos tiene que ver con temas de crisis internas del país de origen, o bien la búsqueda de mayores oportunidades laborales y seguridad. Así también aparece entre los padres una narrativa descendente en sus capitales como consecuencia de esta migración, dado que expresan que no han podido entregar la misma educación que antes recibían sus hijos, por ser privada o de mejor calidad.

Hay varias diferencias. Yo vivía en una buena zona, trabajaba en una zona mucho mejor, la zona del este de la ciudad, y el colegio quedaba en esa zona, era un jardín, pero era uno de los mejores de la zona y uno de los más costosos de la zona. Era privado, era uno de los más caros, pero era uno de los mejores. Con unos niveles académicos interesantes, era bilingüe, de hecho a mi hijo mayor, bueno, a los dos, lo prepararon para este proceso. Entonces no es igual, donde estaban a donde están, allá era privado, aquí es subvencionado (padre venezolano de establecimiento PS de NSE medio alto con FC, diez meses en Chile).

Eventualmente en algunos casos los padres matriculan a sus hijos en un establecimiento municipal en un comienzo y luego, a medida que la situación laboral mejora, los cambian a uno particular subvencionado con financiamiento compartido:

Yo empecé a indagar en varios colegios, pero por el tema económico y eso yo empecé a preguntar los costos de los colegios privados, los particulares y no, no estábamos trabajando y nada. Entonces, yo para tenerlos en la casa acepté mejor tenerlos en ese colegio [municipal], ya después con los meses empecé a indagar de los colegios subvencionados, que eran más accesibles económicamente. Y preguntando entre mamás vecinas de por acá me dijeron que era mejor pagar colegio que los municipales. Ahora estoy en uno subvencionado y sí, me parece mucho mejor el cambio, las herramientas en los niños que tienen para estudiar. De verdad que es completamente diferente (madre venezolana de establecimiento PS de GSE medio alto con FC, un año en Chile).

Así mismo, los capitales traídos a veces no se condicen con el nuevo lugar de llegada y, por lo tanto, los padres pueden no calzar en el nuevo escenario, lo que afectará por ejemplo el hecho de encontrar un trabajo que permita contar con los recursos para la elección de una u otra escuela. Es por ello que

la relación hogar-escuela dependerá no solo de la gama de recursos sociales, culturales y materiales disponible para los padres y su disposición para desplegarlos (...) sino también de los procesos de micro-política, intereses y relaciones (...) [que] los obliga a negociar entre sistemas, cambiar sus ideas, suposiciones y expectativas (Vincent, 2000, p. 114<sup>23</sup>).

Así por ejemplo, del total de padres entrevistados, siete mencionaron estar realizando trabajos que no se condicen con sus estudios o con su experiencia previa, y dos señalaron no estar trabajando porque aún están tramitando sus papeles para obtener el RUN definitivo. De este modo, el capital cultural institucionalizado que incluye credenciales formales de educación va a estar sujeto a la acreditación de “organismos nacionales y por lo tanto están delimitadas a nivel nacional” (Erel, 2012, p. 463<sup>24</sup>). Esto también ha sido expuesto con mayor detención por estudios en Chile referidos a migración, trabajo y mujeres. Por ejemplo, Acosta (2013) señala

---

23 Traducción de las autoras.

24 Traducción de las autoras.

en relación con la inserción laboral femenina que “se produce una movilidad profesional descendente respecto de lo que habían conseguido en sus países de origen en relación con el tipo de trabajo al que acceden en destino” (p. 6).

Entrevistadora: ¿Y usted trabaja en lo mismo que trabajaba en su país?

Entrevistada: No, para mí fue un choque así contra el suelo. Lo que pasa es que yo en Perú trabajaba en oficina. Entonces llegar aquí fue chocante, porque lo único que puedes encontrar trabajo es en casa [trabajo doméstico] o de garzona. Entonces yo a mi esposo le dije que en casa no, porque así súper ama de casa nunca he sido porque me dedicaba a trabajar. Entonces para mí fue chocante, porque yo eso lo había hecho en Perú, pero muy joven, cuando estaba en la universidad para poder pagar mis estudios. Entonces venir a trabajar, retroceder prácticamente, para mí fue muy chocante, me afectó mucho (madre peruana de establecimiento PS de GSE medio gratuito, diez meses en Chile).

En relación con el factor social, este se encuentra presente en el discurso de los padres, especialmente de aquellos que han matriculado a sus hijos en escuelas particulares subvencionadas con cobro. Esto también se puede apreciar en estudios acerca de la elección de escuelas en padres chilenos (Córdoba, 2014; Hernández y Raczynski, 2015; Kosunen & Carrasco, 2014). Esta elección puede comprenderse como “un proceso de elección configurado bajo una dinámica de distinción y cierre social [en] aspectos como la importancia de entornos escolares socialmente homogéneos [tipo de alumnos y apoderados], la valoración de la selección y el cobro de matrícula, y la preponderante mirada negativa hacia educación municipal gratuita” (Hernández y Raczynski, 2015, p. 135).

No me gustó el tipo de apoderado, tuve varias cosas ahí que no me gustaron. O sea, yo como padre observando los niños, el léxico de los niños no me gustaba, totalmente distinto de donde están ahora [particular subvencionado]. ¿O será porque yo vengo de otra cultura? No sé (madre venezolana de establecimiento PS de GSE medio alto con FC, un año en Chile).



Hasta ahora las razones nombradas pueden ser muy similares a las de los padres chilenos, sin embargo, el contexto multicultural de la escuela adquiere una relevancia importante para los procesos de adaptación de los hijos al estar con otros pares migrantes como ellos. Para algunos padres entrevistados es algo que se conoce de antemano y se valora, como para otros es algo que descubren después y les parece positivo. En el primer caso este criterio parece usar la misma lógica de las microexclusiones por clase social antes mencionadas. Sin embargo, como señala Byrne y De Tona (2012) en su estudio referido a la elección escolar de padres migrantes en Manchester, Reino Unido

sus elecciones reflejan un conjunto tal vez más complejo de consideraciones que incluyen tanto el deseo de evitar el racismo para sus hijos, como a veces un esfuerzo para resistir las categorías de raza y clase en las cuales son colocados. Por lo tanto esta negociación de un terreno racial se complica por respuestas aparentemente contradictorias entre muchas personas “como nosotros” (cuando están resistiendo categorías de raza) y otras veces no hay suficientes personas “como nosotros” (cuando están resistiendo a la hegemonía blanca) (p. 32<sup>25</sup>).

No tuvieron que presentar exámenes porque el colegio está abierto a los extranjeros, y saben que los extranjeros vienen con miles de problemas encima pues. Acepta a muchas nacionalidades de los niños pues. En el colegio se destaca porque hay muchos niños extranjeros. Me da como cierta tranquilidad para los niños. Me gusta que compartan con los niños chilenos, obviamente, pero también me gusta que sean como multiculturales, y que no vean también, por la problemática que tiene Venezuela, que nosotros nos vinimos solos pues, que es algo ya, es una crisis general, y que por eso él va a ver que ellos no van a ser los únicos venezolanos acá (madre venezolana de establecimiento PS de GSE medio alto, un año en Chile).

Entrevistadora: Y cuando tú llegaste a la escuela a matricularla, ¿te contaron que había familias de diferentes países?

Entrevistada: No, en ese momento no, lo supe después. Cuando llegó la primera semana “ay mami, conocí una

---

25 Traducción de las autoras.

venezolana, una puertorriqueña”. Entonces ese cambio desde pequeños, o sea, a mí me gusta porque realmente yo que soy adulta he vivido situaciones de discriminación, pero entonces piensa uno y dice “bueno, de pronto esta persona no fue criada con una idea diferente a que hay gente pues también diferente que son seres humanos iguales”, entonces me parece muy bonito que ellos desde pequeños tengan ese intercambio cultural (madre colombiana de establecimiento M de GSE medio alto, siete meses en Chile).

Esto también es expresado por las comunidades educativas, como el sello que marca sus establecimientos y por el cual las familias potencialmente pueden estar eligiéndolos:

Y ellos también identifican este colegio como un colegio multicultural. Una estudiante habla de que este es un colegio internacional que recibe a todos los países, ellos lo saben, se nota y se nota a simple vista, todos lo identifican: padres, profesores y estudiantes, pero eso es como otra característica de este gran perfil del universo, es que se reconocen diversos culturalmente (integrante del equipo psicosocial de establecimiento PS de GSE medio gratuito).

Por otro lado, para algunos establecimientos (tanto municipales como subvencionados) esto ha significado la revitalización de sus matrículas, aspecto de las escuelas muy importante para el subsistir hoy, dado el modo en que se entrega la subvención escolar

Lo que pasa es que se juntan dos cosas. La normativa de la subvención escolar es con la que viven los colegios y la baja de matrícula a nivel demográfico. Nosotros no tenemos una gran demanda de matrículas de la gente del barrio, a mí me da lo mismo quién es el que está haciendo la fila para matricularse, si es que es ruso, chino, chileno, me da lo mismo, con tal de que se matricule, porque los colegios necesitan cierto número (integrante del equipo directivo de establecimiento PS de GSE medio gratuito).

Entrevistadora: ¿Ustedes podrían contar con 2.000 alumnos?

Entrevistado: Nosotros ehh, no, 1.300, con salas con 40. Si no estuviesen los alumnos extranjeros tendríamos la mitad de la matrícula, 400 alumnos, 450 alumnos (integrante del equipo directivo de establecimiento M de GSE medio bajo).

Por lo tanto, es posible observar que hasta el momento los resultados se han basado más bien en los procesos de inclusión y exclusión que pueden estar latentes en la elección escolar. Sin embargo, una vez que comienza a establecerse una relación familia-escuela, los padres van apreciando con mayor detalle las dinámicas propias de los establecimientos en tanto van participando en las distintas instancias de la escuela.

Esto da paso a la última parte de los resultados que tiene que ver con la experiencia propia de los padres migrantes en la escuela, lo cual va a significar en gran medida una transformación de cómo se está entendiendo el concepto de interculturalidad en el sistema escolar chileno.

## Después de la elección: la interculturalidad en la relación familia-escuela

Diversos temas van surgiendo entre los padres cuando comienzan a describir sus primeras impresiones acerca de la educación en Chile. Uno de ellos ha sido el tema de la discriminación y racismo dentro de las escuelas (Riedemann y Stefoni, 2015; Tijoux, 2013). Aquí solo damos cuenta de un hecho que nos parece distintivo, que surge en la narrativa tanto de padres como de integrantes del equipo psicosocial de un mismo establecimiento: a veces son los NNA quienes les dan lecciones a los adultos respecto de estas temáticas.

A mí me da mucho miedo antes de venirme, muchísimo miedo el tema del *bullying*, eso es fatal. Eso marca a un niño, pero por ser extranjero me da miedo de que sufriera algún rechazo. Pero, primero aquí casi todos los niños son extranjeros en este colegio, y pues segundo que los niños tienen como un idioma más universal, más bien nosotros los adultos hacemos más *bullying*, eso realmente lo entendí, este, viviendo el proceso, hacemos más *bullying* nosotros los adultos que los niños (madre venezolana de establecimiento M de NSE medio bajo, un mes y medio en Chile).

La televisión que yo veo acá, que yo no tengo en mi casa, la veo aquí en la sala de profes es clasista, es racista, es xenófoba y sigue incorporando prejuicios hacia los extranjeros, entonces

tiene que ver mucho con desmitificar. Hay que hacer un trabajo educativo. Yo creo que por eso los propios niños nos dan lecciones a los adultos, porque no hay problemas de convivencia, hay problemas que vienen dados de las situación familiar, es lo que te contaba antes, de vulnerabilidad propia del sector, pero no hay problema. No, al contrario les interesa saber de dónde son sus compañeros (integrante del equipo psicossocial de establecimiento M de GSE medio bajo).

A partir del relato de la profesional del equipo psicossocial se observa también una crítica hacia los medios de comunicación en Chile y cómo estos han creado falsos imaginarios en torno a la migración (Browne-Sartori y Castillo-Hinojosa, 2013; Póo, 2009). En este sentido, la profesional destaca el rol que juega la educación, donde un enfoque intercultural da pie para trabajar las diferencias, permite el diálogo y la comunicación entre comunidades, rompiendo así con prejuicios.

Así, en estos escenarios de encuentro entre padres, estudiantes y comunidades escolares, los primeros se enfrentarán a diversos desafíos cuando se trata de comprender este nuevo espacio, el cual les permitirá ir entendiendo las dinámicas propias del sistema escolar y de la misma sociedad chilena, para poder de este modo apoyar a sus hijos en este proceso de adaptación.

Lo veía como una forma de conocer más [participar en el centro de padres] para entender mejor el sistema, para entender mejor la institución como tal. Otra de las razones era, mejor dicho es, también una forma de poder ayudar más a mis hijos en este proceso y ayudarme yo. ¿Por qué? Si yo acá soy venezolano, obviamente, está mi colonia de venezolanos, sí, pero yo necesito entender la cultura chilena, entonces ¿con quién tengo que estar? con los chilenos, sí. Entonces también lo veo como una forma de conocer gente, conocer culturas, conocer, conocer, conocer. O sea, me gusta conocer gente, me gusta hacer redes, y como te digo forma parte también de mi proceso de adaptación y de conocer (padre venezolano de establecimiento PS de GSE medio alto con FC, diez meses en Chile).

Desde la mirada de la escuela, en tanto, la participación de las familias migrantes se vincula con la de las familias chilenas desde

un primer relato donde se muestran más comprometidas y, en un segundo, similar a las prácticas locales. En ambos discursos existe una fuerte connotación respecto de que tanto en su participación activa como pasiva, las familias deben adaptarse y seguir un proceso de asimilación importante de las normas y reglas del sistema educativo chileno.

Los apoderados extranjeros, en general, y bolivianos y peruanos en particular, son muy comprometidos. Ellos tienen muy claro que la educación es una gran oportunidad de movilidad social, porque ellos llegan aquí a buscar mejores expectativas. Ellos están muy claros de la oportunidad que la escuela les brinda tienen que aprovecharla al 100%, lo que no sucede con nuestros apoderados nacionales; entonces, los apoderados extranjeros mandan a sus niños, se adecuan a las normas, su presentación personal, su asistencia regular, la asistencia propia de los apoderados a algún requerimiento de la escuela, a algún tema de conducta, los apoderados están regularmente acá (integrante del equipo directivo de establecimiento M de GSE medio bajo).

Sin embargo, a medida que los padres se van adaptando, también se va asimilando el tipo de participación de los padres chilenos. Esto es denominado por algunas instituciones como la "chilenización" de los padres migrantes, lo cual para las comunidades educativas implica una baja participación, entregando la total responsabilidad de la educación a las instituciones, y desligándose de su rol como coeducadores.

Creo que al principio toda escoba nueva barre bien, al principio son [los padres migrantes] muy preocupados, muy insistentes. ¿Qué pasa? Después nosotros tenemos un dicho, que se chilenezaron, es un dicho peyorativo en el hecho de que después no les importa nada, vengo a matricular al niño en marzo y vengo a buscar los resultados en diciembre, si pasó bien, pasó y si no... Muy de los papás chilenos. Las conductas de los papás chilenos de mi escuela, aunque es un tema generalizado ya, pero en estos estratos los papás por flojera, por negligencia, por trabajo, hay mucha despreocupación por los niños. Entonces eso va ocurriendo después. Al principio hay una preocupación, pero después si los chicos se portan mal y uno los llama a entrevista se quejan porque no tienen

permiso para venir (integrante del equipo directivo de establecimiento PS de GSE medio bajo con FC).

Por otro lado, esta chilenización posee también características de un proceso de construcción del sentido de pertenencia e identidad nacional que tiene sus orígenes en el siglo XIX

la construcción de la nación, en que el Estado junto con la elite, desempeñan un rol fundamental en el proceso de nacionalización o chilenización de la sociedad: difunden e imponen a través de la escuela, la prensa y otros mecanismos, un “nosotros”, un sentido de pertenencia, una suerte de etnicidad no natural (Subercaseaux, 2006, p. 26).

La escuela, por lo tanto, ha jugado un rol importante en la asimilación de ciertos sectores marginados como indígenas, campesinado, mujeres, migrantes (Poblete y Galaz, 2007). Así, en el discurso de ciertos sectores de la comunidad educativa va a existir la noción de que padres y estudiantes deben adaptarse tanto a la escuela como a lo chileno que representa la dicotomía del nosotros/ellos.

Hacemos el día gastronómico nacional y tratamos de inculcar lo de nosotros, no lo de los otros. Lo de nosotros tenemos que ensalzar (integrante del equipo directivo de establecimiento PS de GSE medio con FC).

Todos los extranjeros tratan de adaptarse a las reglas de la escuela, o sea, a las normas nuestras, que bueno, siempre las tratamos de adaptar así a los tiempos; no son reglas arcaicas de ciento y tantos años atrás, obviamente, pero sí es necesario porque, porque aquí somos todos antiguos en la profesión y sabemos que en la repetición está el aprendizaje (integrante del equipo directivo de establecimiento M de GSE medio bajo).

Así mismo, también surgen dilemas y tensiones en algunos establecimientos en donde hay una reflexión inicial respecto de contar con adaptaciones curriculares en las aulas para trabajar en contenidos escolares, ya que muchas veces estos no son familiares para los estudiantes y sus padres.

Estamos hablando del lenguaje, que si bien es cierto hablamos español, pero entre comillas, hablamos español chileno,

español colombiano, español boliviano, español peruano, entonces las palabras no tienen el mismo significado para ellos. Entonces a veces existe ese choque cultural. En segundo lugar, ¿qué le interesa a un colombiano Prat, O’Higgins? No representan nada para ellos, no hicieron nada por su patria, sí es historia de Chile que tienen que aprenderla por obligación, porque van a vivir el resto de su vida en Chile y tienen que saber la cultura chilena, pero ellos no vienen con ese bagaje cultural histórico nuestro. Ellos traen de su país sus próceres, eso es lo que traen ellos. Entonces hay cosas de la educación que no tienen significado para ellos, o no representan lo mismo que para un chileno, entonces el profesor tiene que hacer adaptaciones a veces de poner ejemplos que para ellos sean significativos (integrante del equipo directivo de establecimiento PS de GSE medio bajo con FC).

Estas adaptaciones tampoco son transversales en los establecimientos, sino que más bien tienen que ver con una decisión pedagógica de cada docente, dado que no existe un apoyo a nivel central del Mineduc en la formación de profesores para atender la diversidad en las aulas multiculturales producto de la migración (Zapata, 2014). El trabajo en el aula tampoco queda fuera de las tensiones y dilemas de los propios padres entrevistados.

Hay algunos [docentes] que están sensibilizados y hay otros que son tolerantes, hay diferentes escalas de grises ¿no? Hay algunos que incorporan a sus clases metodologías interculturales o de diversidad cultural a la hora de enseñar historia o geografía o lo que sea, teniendo en cuenta otros países y otras culturas, y hay otros que no, pero bueno (integrante del equipo psicosocial de establecimiento M de GSE medio bajo).

La semana pasada no más mandaron una tarea a la niña, y me tocó ir a preguntar a los profesores porque no entendí lo que decía ahí. No entendí nada, le dije a mi señora “no, ¿y ahora cómo hacemos?”. Y yo con vergüenza y todo, vine y le pregunté a la profesora, “no entendí”. Y ya, entonces, le explicaron a mi señora cómo lo tenía que hacer (padre colombiano establecimiento M de NSE Medio bajo, dos años y medio en Chile).

Del mismo modo en que surgen las primeras reflexiones acerca de posibles adaptaciones curriculares, han comenzado a aparecer también instancias creadas por las mismas escuelas, bajo la lógica de la convivencia escolar, para permitir la participación de las familias, buscando el encuentro entre las comunidades. Es por ello que surgen los denominados encuentros/ferias/celebraciones multiculturales (Donoso et al., 2009; Fusupo, 2015; Tijoux, 2013) que tienen como finalidad el que los padres muestren la gastronomía típica, bailes y vestimenta de su país.

Tenemos proyectado hacer lo que en la comuna se llama la “feria de las colonias”. Se realiza una actividad como las ramadas, pero con distintos países, presentan ropa típica, comida típica, baile típico. Nosotros queremos replicar eso aquí, como tenemos tantas nacionalidades también, queremos hacer una réplica con los padres de estos niños, stand de comida, ropa típica, baile típico, queremos hacer eso.

Entrevistadora: ¿Y por qué?, ¿cuál es el objetivo?

Entrevistada: Por convivencia. Nosotros tenemos lo que se llama PME [Programa de Mejoramiento Educativo], donde declaramos que tenemos extranjeros y tenemos que declarar qué acciones hacemos para la buena relación entre los niños de los distintos países que vienen acá, entonces se ha ideado esto para justificar este aspecto (integrante del equipo directivo de establecimiento PS de GSE medio bajo con FC).

El año pasado creamos el Encuentro Multicultural acá en la escuela en donde invitamos a todas las familias de forma voluntaria a exponer su gastronomía. Eran siete países los que expusieron, se presentaron con bailes, sus cantos típicos, con juegos típicos también. Todos notaron que para ellos significó mucho; el hecho de colaborar en esto, asistieron muchos apoderados siendo que a las reuniones normalmente no vienen, pero en esta ocasión quedaron felices, después de esto quedaron preguntando “tía, cuándo se viene el próximo, nos queremos inscribir”. Y eso queremos, queremos integrar a las familias, queremos que se sientan como identificados con la escuela, pero es todo un trabajo bien lento que hay que ir preparándolo, o sea, bien pensado, porque también tenemos que hacer sentir identificados a nuestros niños, a los chilenos también (integrante del equipo psicosocial de establecimiento PS de GSE medio gratuito).



Estos encuentros pueden muchas veces implicar una folclorización del “otro” y una fuerte concepción del “nosotros”. De hecho, en la misma expresión “tenemos que hacer sentir identificados a nuestros niños” se hace alusión a esta dicotomía. Estos discursos de diferenciación y “otredad” se hacen presente también en el contexto de la educación intercultural de los pueblos indígenas (De la Maza, 2008; Dietz, Mendoza y Tellez, 2007; Donoso et al., 2006; Williamson y Navarrete, 2014). Por otro lado, desde una mirada internacional, estos encuentros es lo que el multiculturalismo en el contexto de Reino Unido ha denominado el Modelo de las 3S *saris, samosas and steel drums*<sup>26</sup>.

Dicho modelo surge en los 70 y 80 en Reino Unido “como una práctica que buscaba alentar a las minorías étnicas a sentirse orgullosas en sus propias culturas e historias (...) y evitaba el tema del racismo” (Alibhai-Brown, 2000, p. 17<sup>27</sup>). Las políticas multiculturales de ese entonces redujeron el argumento de la diversidad cultural a las comidas, vestimentas y música del otro, enfocándose por lo tanto “en una manifestación superficial de la cultura (...) fallando en abordar las continuas jerarquías de poder y legitimidad” (Donald & Rattansi, 1992, p. 2<sup>28</sup>) existentes entre las diferentes comunidades. Con ello, se reduce la diversidad cultural a imágenes referenciales de las comunidades, generando un *soft multiculturalism* (multiculturalismo suave) (Watson, 2000).

Volviendo al caso de Chile, dado el contexto prematuro en el que las escuelas se encuentran respecto de reflexionar acerca de estas temáticas, este tipo de instancias pueden ser el inicio de un tránsito desde un modelo asimilacionista hacia la integración multicultural e, idealmente, llegar a una inclusión intercultural, que tienda al reconocimiento, pero a su vez al diálogo en esas diferencias, para de este modo superar el *statu quo* de la inicial folclorización.

Por lo tanto, el proceso de interculturalidad dentro de las escuelas tiene relación con aspectos pedagógicos como también con

---

26 *Saris, samosas y tambores de acero, los cuales representan la vestimenta, comida y música típica de las comunidades caribeñas y del sur de Asia que se encuentran en Reino Unido.*

27 Traducción de las autoras.

28 Traducción de las autoras.

las relaciones que se producen dentro del contexto escolar entre estudiantes, profesores y familias. Es por ello que la relación escuela-familia se constituye en un eje primordial para un trabajo colaborativo, dado que la interculturalidad traspasa las fronteras escolares y se reproduce en otros espacios de comunicación e interacción entre las comunidades de diversos grupos sociales y culturales.

## Reflexiones finales

La educación de los hijos y, por ende, la búsqueda de una escuela es una preocupación transversal tanto en las narrativas de los padres y madres entrevistados como en los apoderados locales. Sin embargo, la condición de recién llegados y afuerinos hace que se profundicen ciertos aspectos de diferenciación en este proceso, producto de la distinción entre el “nosotros” y el “ellos”, que se visualiza desde la sociedad civil hasta las estructuras del Estado (esto es la construcción de “otredades”). Así se ve reflejado en la distinción que las comunidades educativas hacen respecto de “nuestros estudiantes” y “ellos”, así como la exclusión de los NNA migrantes a los cuales el Estado les otorga un RUN provisorio.

La elección y acceso a la educación no solo preocupa a las familias migrantes, sino también a diversos actores que se encuentran directamente involucrados en este proceso (desde la escuela, municipio y organizaciones no gubernamentales). Aun cuando hay matices, se observa que existe un discurso transversal que destaca la necesidad de mejorar la convivencia entre comunidades y garantizar realmente el derecho a la educación que muchas veces se ve vulnerado por la desactualizada estructura institucional.

Por otro lado, para avanzar en un sistema inclusivo e intercultural, potenciar la relación entre la familia y la escuela pareciera ser un eje fundamental. Se observa a lo largo del estudio que las instancias de encuentro entre ambas habitualmente se dan en espacios poco participativos y se traducen principalmente en reuniones de apoderados, dejar y/o buscar a los hijos y actos de fin de año. Se sugiere, por ejemplo, una primera instancia de bienvenida para introducir a los padres en el sistema educativo, la cual a su

vez podría incluir a toda la comunidad de padres, independiente de la nacionalidad. De esta manera, explicar el sistema de notas y evaluaciones, subvención escolar, entre otros temas relevantes para los padres. Aun cuando se reconoce que los establecimientos cuentan con manuales que explican esto, es importante también poder contar con espacios de participación que permitan a los padres poder preguntar y recibir respuestas a sus dudas.

Como se ha mencionado anteriormente, los encuentros multiculturales son importantes, pero no pueden ser las primeras y únicas instancias. El trabajo y comprensión de la interculturalidad deben estar también expresados en el quehacer pedagógico de la escuela, así como en la visión/misión de la misma, a través de reflexiones plasmadas, por ejemplo, en el proyecto educativo institucional (PEI). De este modo, se observa en el discurso de las propias comunidades educativas entrevistadas que la inclusión de las familias es posible cuando las escuelas se encuentran sensibilizadas con el tema migrante, y consideran los aspectos psicosociales y pedagógicos. Sin un discurso claro de estos actores es difícil plasmar en la escuela la necesidad de generar entornos más inclusivos y participativos de todas las comunidades que la componen.

Por último, el trabajo en red se convierte en un elemento fundamental al no existir una política nacional referida a educación y migración, tanto desde el punto de vista administrativo como pedagógico. Se observa en los relatos de las escuelas que el trabajo es autodidacta y que en muchos casos comienza de cero, cuando a pocos pasos cuentan con otros establecimientos que pasan por lo mismo y pudieran ser un referente. Incluso en las mismas municipalidades y organizaciones no gubernamentales existen conocimientos relacionados con estas temáticas. Es importante, por lo tanto, buscar las instancias para compartir e intercambiar experiencias.

Son dos los desafíos que se encuentran vigentes en el escenario actual: en primer término, trabajar y ampliar el concepto de interculturalidad dentro de las escuelas (por ejemplo, en instancias pedagógicas y en la relación familia-escuela) y en la sociedad, para comprender la actual diversidad en las escuelas; y, en segundo lugar,

trabajar en los procesos de inclusión. Hoy los contextos escolares sensibilizados con la temática migratoria se encuentran en un estado de integración más que de inclusión. Es por ello que existe una necesidad de una mayor reflexión en relación con el concepto de inclusión y, a su vez, acerca de cómo este se vincula con la interculturalidad, dado que en el actual contexto nacional existe la posibilidad de trabajar ambos de la mano, especialmente con la Ley de Inclusión.

## Referencias

- Abarca Carimán, G. (2015). Educación intercultural bilingüe y los desafíos de su implementación. *Cuaderno de Educación*, 70, 1-5.
- Acosta, E. (2013). Mujeres migrantes cuidadoras en flujos migratorios sur-sur y sur-norte: expectativas, experiencias y valoraciones. *Polis*, 12(35), 35-62. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-65682013000200003>
- Alibhai-Brown, Y. (2000). *After multiculturalism*. London: Foreign Policy Centre.
- Alvites, L. y Jiménez, R. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile. *Synergies Chili*, 7, 121-136.
- Arnot, M., Pinson, H., & Candappa, M. (2013). The educational rights of asylum-seeking and refugee children within the neo-liberal state and inclusive schools in UK. En H. Biseth & B. Holmarsdottir (Eds.), *Human Rights in the field of comparative education*. Istanbul: Sense Publishers.
- Barrios-Valenzuela, L. y Pelou-Julian, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista pensamiento educativo*, 40(1), 285-311.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Cleveland: SAGE Publications, Inc.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bravo, R. (2011). Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6, 39-52.
- Browne-Sartori, R. y Castillo-Hinojosa, A. M. (2013). Análisis crítico del discurso de la representación intercultural en la prensa chilena. *Revista Convergencia*, 20(62), 13-43.
- Byrne, B. & De Tona, C. (2012). “Trying to find the extra choices”: Migrant parents and secondary school choice in Greater Manchester. *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), 21-39. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.632865>
- Cano, V. y Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de Población*, 15(61), 129-167.
- Carrasco, A. y San Martín, E. (2012). Voucher system and school effectiveness: Reassessing school performance difference and parental choice decision making. *Estudios de Economía*, 39(2), 123-141. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-52862012000200002>
- Carrasco, A., Bogolasky, F., Flores, C., Gutiérrez, G., y San Martín, E. (2014). *Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Carrasco, A., Falabella, A., & Mendoza, M. (2015). School choice in Chile as a sociocultural practice: An ethnographic approach. En P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola (Eds.), *Contrasting dynamics in education politics of extremes: School choice in Finland and Chile* (pp. 245-266). Rotterdam: Sense.
- Carrillo, C. (2014). Reflexión en torno a las construcciones simbólicas de los/las profesores/as respecto de la “inclusión educativa” de hijos e hijas de inmigrantes en el sistema educativo chileno. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, 11, 43-56.
- Colectivo Sin Fronteras. (2007). *Niños y niñas migrantes: políticas públicas, integración e interculturalidad*. Santiago: Editorial Quimantú.
- Contreras, D., Sepúlveda, P., & Bustos, S. (2010). When schools are the ones that choose: The effects of screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91(5), 1349-1368. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6237.2010.00735.x>

- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 56-67.
- Córdoba, C., Rojas, K., y Azócar, J. (2016). Selección de alumnos y co-pago como factores de segregación escolar: presentación de tres casos de estudio. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(1), 102-116.
- De la Maza, F. (2008). La educación intercultural bilingüe: representaciones y prácticas sociales de la otredad. *Encounters on Education*, 9, 109-120. <http://dx.doi.org/10.15572/enco2008.08>
- Departamento de Extranjería y Migración de Chile, DEM. (2016). *Migración en Chile 2005-2014*. Recuperado de <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/02/Anuario-Estad%C3%ADstico-Nacional-Migraci3n-en-Chile-2005-2014.pdf>.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo. En M. L. Pérez Ruiz, L. R. Valladares de la Cruz, y M. Zárate (Eds.), *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia* (pp. 23-54). México D.F.: UAM-I y Juan Pablos Editor.
- Dietz, G., Mendoza, R., y Tellez, G. (2007). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Donald, J. & Rattansi, A. T. (Eds.). (1992). *Race, culture and difference*. Newbury Park, CA: Sage.
- Doña-Reveco, C. & Levinson, A. (2012). The Chilean state and the search for a new migration policy. *Ignire*, 67-90.
- Donoso, A., Contreras, R., Cubillos, L., y Aravena, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 21-31. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052006000100002>
- Donoso, A., Mardones, P., y Contreras, R. (2009). Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile. *Docencia*, 37, 56-62.
- Drago, J. & Paredes, R. (2011). The quality gap in Chile's education system. *Cepal Review*, 104, 161-174.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.08.003>

- Elacqua, G., Schneider, M., & Buckley, J. (2006). School choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(3), 577-601. <http://dx.doi.org/10.1002/pam.20192>
- Erel, U. (2012). Engendering transnational space: Migrant mothers as cultural currency speculators. *European Journal of Women's Studies*, 19(4), 460-474. <http://dx.doi.org/10.1177/1350506812466612>
- Faber, S. T. (2005). *Towards an intersectional analysis of gender and class on the basis of Bourdieu's sociology*. Aalborg: Aalborg University.
- Falabella, A., Seppänen, P. & Raczyński, D. (2015). Growing tolerance for pupils differentiation: Parents discourses and exclusionary practices in Chile and Finland. En P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola (Eds.), *Contrasting dynamics in education politics of extremes: School choice in Finland and Chile* (pp. 121-138). Rotterdam: Sense.
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.
- Fernández, R. (2012). Una mirada a los derechos de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes en Chile. Avances y desafíos pendientes. En OIM, ACNUR, y UNICEF (Eds.), *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile*. Recuperado de <http://unicef.cl/web/los-derechos-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes-migrantes-refugiados-y-victimas-de-trata-internacional-en-chile-avances-y-desafios/>
- Fundación Superación de la Pobreza, Fusupo. (2015). *Educación e interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica*. Recuperado de <http://www.superacionpobreza.cl/categorias-biblioteca/educacion/>
- Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R., (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Godoy, F., Salazar, F., y Treviño, E. (2014). Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: requisitos de postulación y vacíos legales. *Informes para la Política Educativa*, 1, 1-9.
- Gubbins, V. (2013). La experiencia subjetiva del proceso de elección de establecimiento educacional en apoderados de escuelas municipales de la Región Metropolitana. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 165-177. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052013000200011>
- Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, 19(63), 1069-1089.

- Hernández, M. y Raczyński, D. (2015). Elección de escuela en Chile: de las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 127-14. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052015000200008>
- Jensen, F. (2009). Inmigrantes en Chile: la exclusión vista desde la política migratoria. En E. Bologna (Ed.), *Temáticas migratorias actuales en América Latina: remesas, políticas y emigración* (105-130). Río de Janeiro: Asociación Latinoamericana de Población.
- Kosunen, S. & Carrasco, A. (2014). Parental preferences in school choice: Comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(29), 172-193. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2013.861700>
- Mardones, P. (2010). *Somos iguales, somos diferentes. Migrantes en Chile mirados desde la escuela*. Trabajo presentado en el VII Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G., San Pedro de Atacama.
- Marín, J. (2015). Ayni: por una infancia sin fronteras. Arteterapia con hijos de migrantes en el norte de Chile. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 9, 61-72. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_arte.2014.v9.47482](http://dx.doi.org/10.5209/rev_arte.2014.v9.47482)
- Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Docencia*, 56, 47-56.
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si somos americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 75-99. <http://dx.doi.org/10.4067/s0719-09482012000100004>
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 140-156.
- Poblete, R. y Galaz, C. (2007). *La identidad en la encrucijada: migración peruana y educación en el Chile de hoy*. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/emigrawp/emigrawp\\_a2007n3/emigrawp\\_a2007n3p1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/emigrawp/emigrawp_a2007n3/emigrawp_a2007n3p1.pdf)
- Póo, X. F. (2009). Imaginarios sobre migración peruana en la prensa escrita chilena: una mirada a la instalación de la agenda de la diferencia. *Revista Faro*, 5(9), 1-9.
- Quilaqueo, D. y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, 37, 285-300. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-22012013000200020>



- Riedemann, A. (2008). La educación intercultural bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, 23, 169-193.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-65682015000300010>
- Rojas, M. T., Falabella, A., y Leyton, D. (2016). Madres de clases medias frente al mercado educativo en Chile: decisiones y dilemas. En J. Corvalán, A. Carrasco, y J. E. García Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educativa: libertad, diversidad y desigualdad* (231-265). Santiago: Ediciones UC.
- Rojas, M. T., Falabella, A., y Alarcón, P. (2016). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Rojas, N. y Silva, C. (2016). *La migración en Chile: breve reporte y caracterización. Informe OBIMID*. Recuperado de [http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe\\_julio\\_agosto\\_2016.pdf](http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe_julio_agosto_2016.pdf)
- Sarto, M. y Venegas, M. E. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Recuperado de <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf>
- Stefoni, C. (2001). *Representaciones culturales y estereotipos de la migración peruana en Chile* (Informe final del concurso “Culturas e identidades en América Latina y el Caribe”, Programa Regional de Becas). Santiago de Chile: FLACSO.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., y Casas-Cordero, F. (2010). *El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Suárez, D. L. (2010). *Jugando y construyendo identidades en el patio de recreo. Etnografía en una escuela con niños/as hijos/as/as de inmigrantes y niños/as chilenos/as* (Tesis para optar al título de Magíster en Psicología Comunitaria). Universidad de Chile, Santiago.
- Subercaseaux, B. (1999). *Chile o una loca historia*. Santiago: LOM.
- Subercaseaux, B. (2006). Identidad y destino: el caso de Chile. En Rozas, Germán (compilador), *Identidad, comunidad y desarrollo* (pp. 19-36). Santiago: Mideplan y U. de Chile.

- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-65682013000200013>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2013). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Villalobos, C. y Carrillo, C. (2014). Inclusión/exclusión de estudiantes inmigrantes en Chile. La emergencia de un fenómeno sociocultural en el sistema educativo chileno. *I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes*, 53(9), 1689-1699.
- Vincent, C. (2000). *Including parents? Education, citizenship and parental agency*. Buckingham: Open University Press.
- Vincent, C., Rollock, N., Ball, S., & Gillborn, D. (2012a). Being strategic, being watchful, being determined: Black middle-class parents and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 337-354. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.668833>
- Vincent, C., Rollock, N., Ball, S., & Gillborn, D. (2012b). Intersectional work and precarious positionings: Black middle-class parents and their encounters with schools in England. *International Studies in Sociology of Education*, 22(3), 259-276. <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2012.744214>
- Watson, C. W. (2000). *Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 23-34.
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. *Perfiles Educativos*, 34(138), 126-147.
- Williamson, G. y Navarrete, S. (2014). Cooperación internacional y educación intercultural bilingüe en Chile. Cuatro casos en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 19-43.
- Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 219-234. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197611>

Recibido: 16/08/2016

Aceptado:03/10/2016