

NIÑECES, ADOLESCENCIAS Y JUVENTUDES MIGRANTES EN CHILE

Re-visiones, nuevas preguntas, nuevas miradas

JORGE CANALES URRIOLA
MARÍA FERNANDA STANG ALVA
[EDITORES]



migrar es ir encendiendo pequeñas luces

NIÑECES, ADOLESCENCIAS Y JUVENTUDES MIGRANTES EN CHILE.
RE-VISIONES, NUEVAS PREGUNTAS, NUEVAS MIRADAS

JORGE CANALES URRIOLA
MARÍA FERNANDA STANG ALVA
[EDITORES]

NIÑECES, ADOLESCENCIAS
Y JUVENTUDES MIGRANTES
EN CHILE

*Re-visiones, nuevas preguntas,
nuevas miradas*



325.10 Canales Urriola, Jorge

C Niñeces, adolescencias y juventudes migrantes en Chile. Re-visiones, nuevas preguntas, nuevas miradas / Jorge Canales Urriola, María Fernanda Stang Alva, editores. – Santiago : RIL editores • Universidad Autónoma de Chile, 2024.

448 p. ; 23 cm.

ISBN: 978-956-01-1559-1

1 HIJOS DE INMIGRANTES-CHILE. 2. INMIGRANTES ADOLESCENTES-ASPECTOS SOCIALES-CHILE. 3. INMIGRANTES-EDUCACIÓN-CHILE



*Este libro contó con la aprobación del Comité Editorial
y fue sometido al sistema de referato externo, ciego y por pares.*

NIÑECES, ADOLESCENCIAS Y JUVENTUDES MIGRANTES EN CHILE.

RE-VISIONES, NUEVAS PREGUNTAS, NUEVAS MIRADAS

Primera edición: septiembre de 2024

© Jorge Canales Urriola, María Fernanda Stang Alva, 2024

Registro de Propiedad Intelectual

N° 2024-A-8788

© RIL® editores, 2024

SEDE SANTIAGO:

Los Leones 2258

CP 7511055 Providencia

Santiago de Chile

☎ (56) 22 22 38 100

ril@rileditores.com • www.rileditores.com

SEDE VALPARAÍSO:

Cochrane 639, of. 92

CP 2361801 Valparaíso

valparaiso@rileditores.com

SEDE ESPAÑA:

europa@rileditores.com • Barcelona

© Universidad Autónoma de Chile, 2024

<http://ediciones.uaautonoma.cl> | ediciones@uaautonoma.cl

ISBN Universidad Autónoma de Chile 978-956-417-037-4

Composición, diseño de portada e impresión: RIL® editores

Ilustración de portada: Ana Brett | @anittabrett

Impreso en Chile • *Printed in Chile*

ISBN 978-956-01-1559-1

Derechos reservados.

ÍNDICE

PRÓLOGO

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD MIGRANTE:
DIÁLOGOS A TRAVÉS DE LAS FRONTERAS

Gabriela Novaro 11

INTRODUCCIÓN

María Fernanda Stang Alva • Jorge Canales Urriola 21

PRIMERA PARTE: MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN EN EL ESPACIO ESCOLAR

POLÍTICA(S) EDUCATIVA(S): MIRADAS A ESCALA

LA POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA HACIA ESTUDIANTES MIGRANTES
DESDE LA DÉCADA DE 1990: UN DERROTERO LENTO Y SINUOSO

María Fernanda Stang Alva • Andrea Riedemann 37

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y MIGRACIÓN VENEZOLANA EN SANTIAGO DE
CHILE: TENSIONES PARA LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN
Tatiana Cisternas León • Paula Buratovich 65

LA ESCUELA COMO SISTEMA: TENSIONES Y DES-ARTICULACIONES

LA ESCUELA CHILENA INTERROGADA: UNA REVISIÓN DE LITERATURA
DESDE LA COLONIALIDAD DEL PODER

Mercedes Mercado Órdenes 95

ANÁLISIS DE LA ESTRATIFICACIÓN HORIZONTAL DE ESTUDIANTES
MIGRANTES EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO EN EL PERÍODO

2014-2019

Andrea Alvarado-Urbina • Alejandra Abufhele • M. Olaya Grau

Daniel Acevedo • Alicia Veas Flores 129

CONSIDERACIÓN DE LA MIGRACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE CURSOS DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE PEDAGOGÍA BÁSICA <i>Cecilia Millán • Gustavo González</i>	157
--	-----

LA ESCUELA SITUADA: EXPERIENCIAS Y VOCES DE SUS PROTAGONISTAS

DIFERENCIAS ENTRE LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE ORIGEN Y ACOGIDA DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN LA FRONTERA NORTE DE CHILE <i>Raúl Bustos González • Carlos Mondaca Rojas</i>	193
---	-----

VOCES Y AGENCIA(S) DE NIÑAS Y NIÑOS EXTRANJEROS EN ESCUELAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD DE TEMUCO: CONTINUIDADES Y TENSIONES CON LA INCLUSIÓN EDUCATIVA <i>Jorge Canales Urriola • Katherine González Márquez</i> <i>Daniela Huenchulaf Lagos • Macarena Herrera Gutiérrez</i> <i>Ana Luz Higuera Arias • María Francisca Peña Vivallo</i>	221
---	-----

SEGUNDA PARTE: TEMÁTICAS EMERGENTES Y ESPACIOS DIVERGENTES

JUVENTUDES MIGRANTES

JÓVENES HIJOS E HIJAS DE MIGRANTES NACIDOS Y/O ESCOLARIZADOS EN CHILE: ANCLAJES Y DESCALCES IDENTITARIOS <i>Antonia Lara</i>	251
--	-----

ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA JUVENTUD MIGRANTE DE PUERTO MONTT. DESAFÍOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA <i>Carla Natalia Fierro Retamal • Marcos Andrade Moreno</i> <i>Juan Manuel Saldívar</i>	277
---	-----

ADOLESCENCIAS MIGRANTES «NO ACOMPAÑADAS»

LAS DIFICULTADES EN LA PROTECCIÓN DE ADOLESCENTES NO ACOMPAÑADOS EN CHILE Y EN LA REGIÓN <i>Matías Fouillieux Bambach</i>	309
---	-----

ADOLESCENCIA MIGRANTE NO ACOMPAÑADA EN CHILE:

ESBOZO DE PERFILES

Iskra Pavez-Soto • Juan Ortiz-López • Iciar Dufraix

Sius-Geng Salinas • Valeria Acuña • Jendery Jaldín..... 333

ESPACIOS FORMATIVOS NO CONVENCIONALES:

ENTRE ESPERAR Y AGENCIAR

LO EDUCATIVO DESDE ESPACIOS SOCIO-COMUNITARIOS: UNA EXPERIENCIA PARTICIPATIVA JUNTO A LA NIÑEZ MIGRANTE Y SUS FAMILIAS EN SANTIAGO DE CHILE

Sara Joiko • Milena Collazos • Antonia Garcés

María Josefina Palma..... 361

EDUCACIÓN EN UN CONTEXTO DE TRÁNSITO EN EL NORTE DE CHILE:

ESPERAR COMO MÉTODO VERSUS UTILIZAR LA ESPERA EN TRÁNSITO

Marielena Groos..... 393

EPÍLOGO

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS

POR LOS ENTORNOS DE LA MIGRACIÓN

MOVILIZADAS POR LA INTERCULTURALIDAD, SORPRENDIDAS POR EL ESTALLIDO SOCIAL: REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DESCOLONIAL Y FEMINISTA, EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA DE RECOLETA

Leonora Beniscelli • Andrea Riedemann • Sara Joiko

María Josefina Palma • Antonia Garcés..... 419

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y MIGRACIÓN VENEZOLANA EN SANTIAGO DE CHILE: TENSIONES PARA LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN¹

Tatiana Cisternas León²
Paula Buratovich³

INTRODUCCIÓN

La incorporación masiva de estudiantes extranjeros en los sistemas educativos se ha convertido en un rasgo estructural presente en distintas regiones del mundo (UNESCO, 2019; UNICEF, 2023). Por su parte, Chile ha experimentado un aumento progresivo en la matrícula de estudiantes que llegan al país producto de fenómenos migratorios, representando el 7,4% de la matrícula total en el 2023 (Mineduc, 2024). En este contexto, el Estado de Chile ha buscado promover y garantizar el derecho a una educación inclusiva para niños/as y adolescentes en contexto de movilidad a partir del

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco de un proyecto de investigación en curso (2020-2025) del que las autoras forman parte, denominado «Movilidades regionales contemporáneas. Políticas públicas y acceso a derechos de ciudadanía. Un estudio comparado sobre la diáspora venezolana en Chile y Argentina (2015-hoy)». El mismo se desarrolla en el Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL), centro de doble pertenencia CONICET-FLACSO, Argentina.

² taticister@gmail.com

³ IICSAL (CONICET-FLACSO Argentina) y Universidad de Buenos Aires.
pburatovich@flacso.org.ar

desarrollo de un cuerpo de políticas y normativas. Ejemplo de ello es la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros, donde se sitúa este trabajo, vigente hasta la fecha y que condensa principios y focos de actuación orientados a estos propósitos (Mineduc, 2018, 2024). No obstante, diversas investigaciones evidencian que, en la práctica, esta aspiración presenta aún enormes desafíos que involucran dimensiones culturales, institucionales y operativas atravesadas por creencias y actuaciones de la sociedad chilena frente a las personas que migran (Alvites, et al., 2023; Baeza-Correa et. al, 2022; Stang-Alva et. al, 2021).

Dentro de la población extranjera, en los últimos años la venezolana ha adquirido una magnitud, relevancia y visibilidad muy significativas. Para el año 2022 representaba al 30% del total de población extranjera residente en el país (Servicio Nacional de Migraciones [Sermig], 2024). Pese a las dimensiones del fenómeno, existe aún escasa evidencia acerca de las implicancias que una medida como esta Política ha tenido sobre esta población. Así, este trabajo busca explorar los alcances de esta Política en el colectivo originario de Venezuela desde la perspectiva de actores educativos que participan en distintos niveles del sistema, identificando tensiones, desafíos y recomendaciones para asegurar una respuesta educativa inclusiva. Lo hace a partir de estas interrogantes: ¿qué elementos de la Política son reconocidos?, ¿qué desafíos y oportunidades ha significado la presencia de estudiantes venezolanos en las escuelas?, ¿qué recomendaciones efectúan en el contexto de su experiencia con la migración venezolana? Para ello, se analizan entrevistas en profundidad a responsables de los niveles central e intermedio del Ministerio de Educación y responsables educativos locales que pertenecen a territorios de la Región Metropolitana con altos índices de migración venezolana.

El capítulo comienza con un marco referencial que aporta elementos conceptuales y de normativa, junto con una breve caracterización en cifras del fenómeno migratorio venezolano en Chile. Luego se describe la estrategia metodológica implementada, caracterizando a los actores entrevistados. Los resultados recogen, en la voz de

los actores, su nivel de acercamiento a la Política, los desafíos que visualizan a partir de la explosión de la matrícula escolar, y ofrecen valiosas pistas y sugerencias para una respuesta intersectorial desde un enfoque intercultural. Finalmente, se vinculan los resultados considerando el Modelo UNESCO para el derecho a la educación de personas migrantes (modelo de las 5 A) y la literatura vigente, así como también se ofrecen recomendaciones para la puesta en acción de las políticas, visibilizando las condiciones que inciden en los procesos de inclusión-exclusión educativa de la población migrante venezolana.

MARCO REFERENCIAL

Migración venezolana en América Latina y Chile

En la actualidad, más de siete millones de venezolanos/as se encuentran fuera de Venezuela, según datos de la Plataforma Regional de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (2023). Aunque los procesos de emigración desde dicho país iniciaron con el nuevo milenio (Pacecca y Liguori, 2019), el incremento sustancial de su magnitud y velocidad se produce recién en 2015, marcando el inicio de la denominada tercera fase de migración venezolana. A diferencia de la primera y segunda fase, ocurridas entre 2000 y 2010, y entre 2012 y 2014, respectivamente, este nuevo período sucede en un contexto de agudización de la crisis social, económica y política de Venezuela y presenta, además, una diversificación y heterogeneidad de los perfiles socioeconómicos y demográficos de los migrantes y solicitantes de asilo (Baiocchi, 2023). Asimismo, es a partir de esta tercera fase que el proceso migratorio venezolano ha suscitado un creciente interés por parte de los Estados, los organismos internacionales y la academia.

En cuanto a los destinos, Colombia y Perú han sido los países que mayor cantidad de población venezolana han recibido a nivel regional (Chaves-González et al., 2021), mientras que, dentro del Cono Sur, Chile se ha convertido en uno de los destinos prioritarios,

con más de 400 mil migrantes provenientes de Venezuela para agosto de 2023 (Plataforma Regional de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela, 2023). En Chile, el aumento significativo en el ingreso de población proveniente de Venezuela coincide con el inicio de la referida tercera fase, registrándose, entre 2016 y 2017, un incremento de más del 200% en las residencias definitivas otorgadas a venezolanos/as, tal como ha sido reconstruido por Gissi y Andrade (2022).

En términos totales, la matrícula de estudiantes extranjeros ha tenido un ritmo ascendente. Para el año 2015, su proporción sobre la matrícula total era de 0,90%, incrementándose a 1,7% para el año 2016 (Fernández, 2018). No obstante, entre los años 2017 y 2018 se aprecia un salto significativo: de 77.608 estudiantes se pasa a 114.325, llegando los estudiantes extranjeros a representar el 3,2% de la matrícula total. Esta cifra se eleva de manera muy significativa y, al año 2023, esta proporción asciende al 7,4% respecto de la matrícula total de estudiantes del sistema escolar chileno (Mineduc, 2024). En coincidencia con estos datos, es posible considerar que la creciente participación de la población venezolana sobre el total de la población migrante en el país sea una de las variables explicativas de este aumento en el campo educativo.

Actualmente existen límites en los datos disponibles que impiden una caracterización precisa de este colectivo, por lo que no es posible disponer de información centralizada sobre la cantidad de estudiantes venezolanos que asisten a establecimientos educativos a nivel nacional ni el modo en que se distribuyen regionalmente⁴. Pese a esto, a partir de datos del Sermig (2024) sobre residencias otorgadas a personas extranjeras, se conoce la concentración

⁴ El dato oficial que publica el Ministerio de Educación sobre estudiantado extranjero no permite discriminar nacionalidad. Si bien en el registro del estudiantado que realizan las escuelas en el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) se incluye el campo «nacionalidad del estudiante», no es información requerida para acceder a la Subvención Escolar, por lo que existe un importante subregistro de extranjeros. De ahí la decisión de no emplear ese dato como indicador de la cantidad de población venezolana en las escuelas.

territorial y la preponderancia de población venezolana respecto de otras nacionalidades.

En efecto, de las residencias temporales otorgadas a personas extranjeras entre 2017-2023, cifra que asciende a 1.667.681, la mayor proporción (38%) corresponde a venezolanos y venezolanas, seguida por Haití (15%), Colombia (12%), Perú (12%) y Bolivia (10%). Del total de las residencias otorgadas a venezolanos y venezolanas, el 64% (410.182 casos) se concentra en la Región Metropolitana (RM), y el 10% en la Región de Valparaíso. Dentro de la RM, un 32% de la población venezolana se concentra en la comuna de Santiago, un 9% en Estación Central y 7% en Independencia. Estos datos revelan una fuerte presencia del estudiantado venezolano en la Región Metropolitana, especialmente en las comunas donde se concentran las residencias otorgadas.

Al indagar más localmente, hemos podido acceder a algunos datos relevantes que muestran la significativa presencia que tiene el estudiantado venezolano en escuelas y liceos. De acuerdo con datos proporcionados por la municipalidad de Santiago, a mediados del año 2023 la cifra de estudiantes extranjeros asciende a 11.051, representando el 38,3% con respecto al total de la matrícula. De esa cifra, el 65% son estudiantes provenientes de Venezuela (7.281), seguidos por un 14% provenientes de Perú, y un 10% de Colombia. En el 11% restante se reúnen principalmente estudiantes de Ecuador, Haití, República Dominicana, Bolivia y otros países (Municipalidad de Santiago, 2023). Estas cifras refuerzan la importancia de indagar sobre las respuestas educativas y desafíos que observan los actores escolares, en una perspectiva de derechos.

Marcos normativos nacionales e internacionales para garantizar el derecho a la educación de personas migrantes

En el plano internacional, el Modelo UNESCO para el derecho a la educación de personas migrantes (modelo de las 5 A) ha sido reconocido por diversos países como un marco pertinente para analizar y orientar sus acciones de garantía. Adaptado de un modelo anterior –conocido como el modelo de las 4 A–, cuyo planteamiento analítico estuvo a cargo de Katarina Tomaševski (2004), propone las dimensiones de: disponibilidad o asequibilidad (*availability*), accesibilidad (*accessibility*), aceptabilidad (*acceptability*), adaptabilidad (*adaptability*) y rendición de cuentas (*accountability*). La UNESCO (2021) explicita que la *disponibilidad* refiere a la existencia de instituciones suficientes para acceder a la educación, lo que supone no sólo oferta de escuelas y liceos, sino también materiales, cantidad de docentes calificados, entre otros. La *accesibilidad* alude a cómo se facilita el ingreso y permanencia de los estudiantes migrantes a las instituciones, y con ello al reconocimiento de documentación y la convalidación de títulos del país de origen. También se incluyen aquí la posibilidad de acceder y participar de ambientes libres de violencia y discriminación. La *aceptabilidad* implica que programas y métodos sean pertinentes culturalmente; la incorporación de saberes y elementos culturales de estudiantes migrantes y refugiados, es decir, una propuesta educativa con perspectiva intercultural. Con la *adaptabilidad* se afirma la necesidad de que políticas, capacidades institucionales y coordinación se adapten a la realidad migrante. Por último, la *rendición de cuentas* se relaciona a la necesidad de monitorear y caracterizar al estudiantado en contexto de movilidad y sus trayectorias migratorias, como así también a identificar a los niños, niñas y adolescentes extranjeros que están fuera del sistema educativo. También refiere a que familias migrantes sean partícipes en distintos espacios institucionales de la vida escolar.

En el caso de Chile, el Ministerio de Educación elaboró una «Política Nacional de Estudiantes Extranjeros», que se mantiene vigente y actualizada a la fecha (Mineduc 2018, 2024), en la que

se sistematizan distintos aspectos de la situación del estudiantado migrante en el país, como así también las políticas y acciones desarrolladas a nivel estatal para su inclusión educativa y para la garantía de su derecho a la educación. De allí que sea relevante reconstruir los decretos y medidas sancionados desde los años 90, en tanto antecedentes que ayudan a contextualizar las miradas sobre avances y desafíos que los actores visualizan.

El Decreto Supremo de Educación 651-1995 aprobó procedimientos de «Reconocimiento oficial de estudios de enseñanza básica y de enseñanza media» a través de la convalidación y validación de estudios realizados por chilenos o extranjeros en establecimientos educacionales no reconocidos oficialmente, o ubicados en países extranjeros. Luego, la Circular 1179/2003 del Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior aseguró el derecho a la educación para migrantes en situación irregular y estableció que, mientras el alumno se encuentre con «matrícula provisoria», se considerará como alumno regular para todos los efectos académicos, curriculares y legales a que diere lugar, sin perjuicio de la obligación del alumno de obtener, en el más breve plazo, su permiso de residencia. Otro antecedente clave es el Oficio Ordinario 07/1008-1531 del Ministerio de Educación (2005), que procuró asegurar el acceso expedito a los establecimientos educativos con independencia del estatus migratorio del menor y de sus padres mediante matrícula provisoria. No obstante, tal como señalan Stefoni y Contreras (2022), esta medida tuvo como efecto no deseado el surgimiento de un tipo de estudiantes «provisorios» identificados mediante un número de uso interno del Ministerio de Educación, popularizado como «RUT 100», que limitaba el acceso a ciertos derechos, entre los que se encuentran materiales escolares, alimentación, apoyo pedagógico de las escuelas y certificados de finalización otorgados por el Mineduc.

Finalmente, el año 2015 –cuando se promulga también la Ley de Inclusión Escolar–, el Instructivo Presidencial N° 5 establece los lineamientos e instrucciones para la Política nacional migratoria y propone que se garantice el acceso, la permanencia y el progreso de la trayectoria educativa de la población migrante en igualdad de

condiciones, con independencia de su nacionalidad, origen o situación. Con la intención de subsanar los obstáculos provocados por el «RUT100», el Mineduc publicó los Oficios Ordinarios 894/2016 y 329/2017, que introdujeron el Identificador Provisorio Escolar (IPE) para estudiantes extranjeros. El IPE es un número único (a diferencia del RUT 100) que permite el acceso a una matrícula de manera independiente de la situación migratoria. Esta matrícula resulta provisoria mientras se desarrolla el reconocimiento de estudios o el proceso de validación de estudios anteriores para determinar el curso más pertinente para cada estudiante. Una vez concluido este proceso, se accede a una matrícula definitiva, aun cuando el estudiante no cuente todavía con RUN chileno. Esta nueva medida amplía el acceso a derechos, entre otras razones, porque permite obtener certificado de finalización y acceder a la prueba de selección universitaria y, con ello, a la educación superior.

Se llega así a la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros, definida como un «marco referencial que favorece el acceso, la permanencia y las trayectorias educativas de este grupo de especial protección dentro del sistema educacional chileno», con el objetivo de «garantizar el derecho a educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional, contribuyendo a fortalecer la calidad educativa, respetando los principios de igualdad y no discriminación enmarcados en los compromisos internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile» (Mineduc, 2018, p. 5). Esta Política, junto a otras, adhiere a una perspectiva de derechos y un enfoque basado en los principios de inclusión educativa⁵.

⁵ Para un análisis de la normativa y política educativa referida a estudiantes migrantes en el país, también puede consultarse en este libro el capítulo «La política educativa chilena hacia estudiantes migrantes desde la década de 1990: un derrotero lento y sinuoso» [Nota de los editores].

Inclusión educativa y su relación con estudiantes en contexto de movilidad

En el escenario descrito, conviene caracterizar algunos elementos de un enfoque inclusivo, pues ayuda a definir los desafíos y barreras de nuestro sistema. En efecto, la inclusión, vista como horizonte y como puesta en acto de políticas y prácticas educativas en distintos niveles, posee múltiples connotaciones. La literatura reconoce aproximaciones heterogéneas y polisémicas, con fuentes disciplinares cuyas tradiciones y desarrollos son también variados, cuestión que influye en que su acercamiento sea una tarea compleja y conflictiva (Ainscow et al., 2006; Echeita y Ainscow, 2011). Sin embargo, pese a la polisemia del concepto, existe consenso en torno a la idea de que una educación inclusiva no representa un fin, sino un proceso en pos de superar constantemente los desafíos que presentan una sociedad y una escuela cada vez más diversas (Ainscow et al., 2006; Duk et al., 2019; Escudero y Martínez, 2011). Así, la educación inclusiva se entiende como un proceso que supone no sólo el acceso y permanencia sino, sobre todo, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, con particular atención en aquellos que por distintas razones se encuentran en mayor riesgo de exclusión y vulneración de sus derechos.

Es por ello que la educación inclusiva se configura como una perspectiva necesaria para abordar una respuesta educativa que acoge, reconoce y valora la presencia de niños, niñas y jóvenes migrantes en las escuelas y liceos del país. Como perspectiva, supone el reconocimiento y valoración de las distintas culturas, características e identidades de todos y todas los estudiantes, demandando una mirada y encuentro con el otro. Busca maximizar la presencia, participación y el aprendizaje de todo el estudiantado, asegurando el progreso en la trayectoria y el desarrollo al máximo de las potencialidades, cautelando que la diversidad y determinadas experiencias o características de niños, niñas y jóvenes no sean obstáculo para alcanzar estos propósitos (Booth y Ainscow, 2015; Blanco, 2008; Florian, 2012).

Así, esta perspectiva ayuda a preguntarse cómo participan en el aula estudiantes extranjeros, de qué manera sus voces son escuchadas, qué ajustes se realizan para asegurar que la experiencia escolar les sea formativa, enriquecedora, y cómo se convierte en oportunidad para el intercambio cultural y el reconocimiento de sus distintas expresiones.

Desde este marco, la educación inclusiva se vincula estrechamente con el enfoque de derechos. En la década de los noventa, la Conferencia Mundial de Jomtien sobre Educación para Todos (ETP) consagró el acceso universal a la educación y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje como un derecho que todos los niños, niñas y jóvenes tienen, sin excepción. Luego, el Foro Mundial sobre la Educación, realizado en Dakar el año 2000, puso énfasis en las necesidades de poblaciones desfavorecidas, tales como habitantes de zonas rurales remotas, quienes se encuentran en situación de movilidad, minorías étnicas y lingüísticas, entre otros colectivos en mayor riesgo. Con la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la Educación 2030 se estableció, entre otros, el objetivo de «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos/as» (UNESCO, 2015).

Estos elementos de la perspectiva inclusiva dialogan estrechamente con la mirada que ofrece el enfoque intercultural, también muy presente en la narrativa de las políticas públicas en Chile para responder pedagógicamente a la presencia en las aulas de estudiantado migrante. Como indican diversas investigaciones, las orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros asumen el enfoque intercultural desde una mirada con componentes ético-políticos, donde además de impulsar el diálogo entre culturas existentes en la escuela, se persigue que la sociedad se haga cargo de las asimetrías de poder que se puedan observar. No obstante, advierten que esta mirada convive con un enfoque más funcional en que se reconocen las diferencias para incluirlas en el sistema vigente, sin cuestionar las causas de las desigualdades ni el

sistema en la que estas se producen (Aguayo-Fernández et al., 2023; Jiménez et al., 2020; Jiménez y Fardella, 2015; Stefoni et al., 2016;).

Con todo, la perspectiva de la educación inclusiva sintoniza con un enfoque intercultural y se distingue de opciones «multiculturales» en las que el reconocimiento de los diversos grupos culturales que comparten un espacio no implica la existencia de relaciones equitativas y de valoración mutua entre ellos, y más bien supone que se integran a la cultura mayoritaria o imperante, desaprovechando la riqueza de los distintos saberes, valores y tradiciones para el aprendizaje y la convivencia (Stefoni et al., 2016). De allí que el enfoque intercultural asegure presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo (UNESCO, 2021).

En síntesis, una visión amplia de la inclusión educativa, que dialoga con un enfoque intercultural, implica la garantía de aspectos fundamentales relacionados con recursos materiales, pero también una formación que reconozca y respete la individualidad y diversidad de los estudiantes, en la cual el Estado asuma la responsabilidad de eliminar cualquier barrera que pueda impedir el acceso a la educación (Terigi, 2009).

METODOLOGÍA

El trabajo, de tipo exploratorio⁶, se desarrolló desde un enfoque cualitativo, dado que su objetivo es reconocer las perspectivas de los actores, situados en distintos contextos y posiciones, para comprender sus vínculos con la Política y las respuestas educativas que se han dado al estudiantado de origen venezolano en Chile, particularmente en la zona metropolitana.

⁶ El corpus de entrevistas forma parte de la etapa inicial de la investigación mayor en curso referida al inicio de este capítulo, cuyo propósito es analizar las brechas entre la política y la implementación efectiva de acciones destinadas a garantizar el derecho a la educación de la población migrante.

En función de la novedad del fenómeno migratorio venezolano y de la implicancia de la Política en el derecho a la educación de este colectivo, en primer lugar, se realizó una entrevista grupal de tipo exploratorio a profesionales del Mineduc, que hizo posible conocer en profundidad detalles sobre el proceso de creación, planificación y socialización de la Política. Esto permitió comprender su historia, el balance que se realiza sobre el proceso de socialización, el alcance territorial y la implementación, la articulación interinstitucional e intersectorial, así como el conocimiento y ejecución por parte de los distintos niveles del sistema educativo. A su vez, el análisis de esta entrevista permitió definir los focos de indagación en los actores locales.

Posteriormente se determinó una muestra de cuatro casos, utilizando criterios de máxima variación (Stake, 1995) para asegurar que su vinculación con la Política se haya efectuado en distintos niveles del sistema educativo⁷. La siguiente es la distribución y caracterización de casos: Actor 1: profesional del nivel central del Mineduc; Actor 2: profesional técnico de Departamento Provincial de Educación (Deprov) que abarca algunas de las comunas con mayor migración venezolana; Actor 3: funcionario de la Dirección de Educación Municipal (DEM) de la Comuna de Santiago; Actor 4: docente encargado de Convivencia de un liceo de la comuna de Santiago con alta matrícula de población venezolana, cercana al 60% del total de estudiantes.

⁷ En Chile, el sistema educativo se organiza en tres niveles de administración: el Estado, los sostenedores y los equipos directivos de establecimientos. El Estado, a través del Mineduc, gestiona el financiamiento, las políticas y programas en educación, además de los contenidos curriculares. El Mineduc está representado en las provincias a través de los Departamentos Provinciales de Educación (Deprov), cuyo rol es orientar y supervisar el cumplimiento de las políticas y normativas en los territorios, y conforman un nivel intermedio entre la localidad y el nivel central. Los sostenedores educacionales se encuentran en un nivel de administración intermedio y pueden corresponder a un servicio local, municipalidad (Dirección de Educación de una comuna), sostenedor privado con financiamiento estatal, y privados. En el nivel más local están los establecimientos escolares y sus equipos directivos.

En cada caso se desarrolló una entrevista en profundidad, cuyas dimensiones fueron: conocimiento de la Política; oportunidades, dificultades y desafíos que implica la migración venezolana; estrategias desarrolladas para la inclusión educativa de estudiantes venezolanos y recomendaciones. El análisis utilizó técnicas inductivas de codificación, estableciendo comparaciones dentro y entre cada caso.

RESULTADOS: LA VISIÓN DE LOS ACTORES, TENSIONES Y PROPUESTAS

Conocimiento y socialización de la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros

Los actores de niveles intermedios y locales manifiestan saber de la existencia de la Política, su propósito principal –garantía de derechos para estudiantes extranjeros– y su relevancia especialmente en el escenario actual, sin embargo, reconocen escaso conocimiento de los ejes más específicos de la misma. Se vincula la Política a un enfoque de derechos y a la necesidad de dar una respuesta que asegure el acceso a la educación, más allá del estatus migratorio de las familias. En efecto, fue posible constatar un conocimiento transversal de una de las medidas que se formalizaron con esta Política, el IPE (Identificador Provisorio Escolar), y su impacto en el objetivo de garantizar acceso a la educación⁸:

Este año, el 56% de los niños de nacionalidad extranjera estudian porque tienen un IPE. Entonces, la medida que era como una excepcionalidad se transformó en una tremenda garantía para el derecho. Uno puede cuestionar y decir «la

⁸ En este punto, es importante señalar que, pese a los avances posibilitados por el establecimiento del IPE, este continúa generando algunas limitaciones. Tal como han observado Alvites Baiadera et al. (2023), se trata de un número creado por el Mineduc que sólo tiene injerencia en el plano educativo y no en el de la salud o de otros servicios. Además, las autoras consideran que este dispositivo perpetúa distinciones entre el estudiantado migrante en función de su situación documentaria, distinguiendo a aquellos regularizados de quienes no lo están.

Política como documento no lo conoce nadie en la escuela», pero nadie en la escuela puede decir que no sabe lo que es el IPE (Profesional Mineduc).

Yo creo que [la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros] enunciada sí se conoce, pero en el fondo no. No se sabe qué implica esa política. Se queda en el IPE. Eso es lo que mayoritariamente se sabe y se relaciona muchas veces con eso (Funcionario DEM Santiago).

Algunos actores atribuyen el manejo inespecífico de esta Política al hecho de que se trata de un documento que no estuvo diseñado para *hablarle a la escuela* y que posteriores orientaciones, elaboradas a partir de ella, permearon mucho más. Por otra parte, reconocen que la socialización se vio interrumpida producto de la crisis social y la pandemia (2019 y 2021), que se considera un «período invisible», con otras prioridades asociadas a estos contextos. De estas miradas se deduce la importancia que alcanzan los modos en que son traducidas las políticas educativas y cómo se transmiten no sólo los sentidos, sino sus alcances más específicos.

La «explosión» de la matrícula, los cambios en el estudiantado y los desafíos para validar estudios

El gran flujo de migración proveniente de Venezuela generó lo que los actores denominan un «aumento explosivo» e inesperado de la matrícula escolar, que implicó transformar dinámicas de trabajo y atender a nuevas preocupaciones. De hecho, los entrevistados pertenecientes al Mineduc señalan que la venezolana no fue población objetivo en el diseño original de la Política, pues no resultaba significativa en términos cuantitativos. No obstante, ese panorama se transformó en los últimos años, y la migración venezolana cobró protagonismo, resultando además la mayor beneficiaria de las medidas llevadas adelante por el Mineduc.

Pero claro, ahí a veces también nos quedamos cortos porque es una gran cantidad y la matrícula es muy absorbente en Santiago. Nosotros tenemos 30.000 estudiantes, cerca de 11.000 son migrantes. Y una proyección, yo digo en el 2025,

probablemente estemos más de la mitad, yo creo que va para allá. Y en las escuelas básicas nosotros tenemos más de la mitad de estudiantes migrantes en todas, por lo menos más del 65% en la básica (Funcionario DEM Santiago).

Fue una gran cantidad de alumnos que llegó y fue como un aumento explosivo, que a lo mejor ni siquiera nosotros no imaginábamos que iba a suceder [...] por ejemplo, en esa comuna tenemos colegios que la mayor población de migrantes en este minuto es venezolana, y un número significativo, te hablo del 40%, el otro día alguien nos hablaba de más de un 50%, entonces tú ves que la población es grande, muy grande, y esto está pasando en otras comunas, porque también en ellas la capacidad de matrícula está sobrepasada, han tenido que enviarlos a otras (Profesional técnico Deprov).

Además de su magnitud, otro aspecto que emerge como un rasgo propio del estudiantado venezolano tiene que ver con su diferenciación en función del período en que se produjo el arribo al país, entre aquellos que llegaron a Chile antes de la pandemia de COVID-19 y quienes arribaron recientemente. Estas diferencias se basan, en primer lugar, en el nivel socioeconómico y ocupacional de las familias, expresado en el medio de transporte empleado para migrar, y en el tipo de inserción laboral y proyecto migratorio, distinguiéndose una reciente migración que podría caracterizarse, en los términos de Betts (citado por Miranda Pérez, 2020), como «de supervivencia» y mayor vulnerabilidad, distinta de otra que, previo a la pandemia, llegaba con trabajo y documentación «en orden» y con un proyecto migratorio definido. En el último caso, existe un mayor número de niños, niñas y jóvenes desescolarizados, desfasados en su trayectoria y con otras formas de vincularse y expresarse:

En algún momento viene como una primera ola de familias migrantes a la comuna y claro, tenían otras características, posteriormente otras y ya una tercera, cuarta, con mayor vulnerabilidad, y uno iba visualizando eso [...] la mayor cantidad de personas llegaban con profesiones, en búsqueda de trabajo directamente, incluso con el visado laboral. Y proyectando eso, claro, en la tercera oleada ya se nota como mayor vulnerabilidad de familias, personas que también pasan en condiciones bien complejas por el desierto (Funcionario DEM Santiago).

Asimismo, destacan que actualmente las familias venezolanas poseen trabajos menos estables «asociados al comercio informal» que les obligan a moverse por distintas zonas de la ciudad, con niños que a veces han pasado en un tiempo corto por «hasta tres escuelas».

Nosotros nos damos cuenta que la mayoría de nuestros estudiantes llegan por pasos no habilitados y vienen de unos trayectos que a veces son casi interminables. Y que vienen desescolarizados, viviendo de otro modo y llegan por tierra, además, entonces hacen unos viajes que son interminables y cuando llegan han pasado uno o dos años y hasta tres fuera del espacio escolar [...] han cruzado el continente entero y ha sido poco el vínculo con el mundo escolar, con la vida escolar y mucho más vinculado al mundo adulto que tiende a sobrevivir, siempre con la incertidumbre. Y eso se nota en nuestros estudiantes (Encargado de Convivencia, Liceo Comuna de Santiago).

Lo anterior tiene implicancias en las respuestas que deben dar las instituciones escolares. Más aún porque, según datos del Mineduc (2022), el estudiantado migrante se concentra a nivel nacional, mayoritariamente, en escuelas municipales. Si bien no es posible conocer cómo se distribuye el estudiantado venezolano a nivel nacional, las entrevistas ofrecen indicios para considerar que también acuden en su mayoría a escuelas públicas, encontrándose razones como la gratuidad, el efecto de las redes migratorias y familiares o la ausencia de barreras de selección. Estos aspectos ya han sido detectados por otras investigaciones sobre estudiantado migrante no específicamente venezolano, como las de Joiko y Vázquez (2016) y Poblete Melis et al. (2016).

Bueno, esto también ha sido beneficioso para las escuelas, sobre todo las escuelas municipales. Han podido aumentar su matrícula, porque ellos han sido parte de lo que es la escuela. Tampoco ha sido un problema ni un conflicto, porque como te digo, la mayoría de los papás o apoderados tienen un buen nivel cultural. Y eso ha hecho más amable el proceso o la vinculación con la comunidad (Profesional Técnico Deprov).

La afluencia de estudiantes migrantes venezolanos a las escuelas públicas es reconocida por los entrevistados como un beneficio, ya que ha permitido incrementar una matrícula que ha ido a la baja en los últimos años, producto de las políticas de rendición de cuentas y la competencia entre escuelas. No obstante, el escenario se vuelve desafiante por el número creciente de estudiantes venezolanos que solicitan una vacante y, como describiremos a continuación, por aspectos vinculados a la regularización, convalidación y carencia de documentación del país de origen. En el primer caso, se trata de obstáculos materiales cuya solución trasciende las posibilidades de los actores locales. Los procedimientos de convalidación, por el contrario, no son percibidos como problemas propiamente dichos, sino como desafíos susceptibles de ser sorteados a partir de estrategias particulares a los contextos:

En esa comuna, los colegios municipales están al tope por la migración, pero no ha sido tema. Más allá de que hay que hacerle validaciones de estudios, pues vienen sin ningún papel, por lo tanto, un niño que llega de 10 años, tú por la edad los vas a matricular en un quinto básico, pero tienes que hacerle una validación de estudios de primero a cuarto, pero ¿realmente está para quinto? [...] y eso ha sido el gran trabajo también que ha demandado de parte de la escuela (Profesional técnico Deprov).

La validación de estudios, que es un gran tema [...] logramos ver que era mucho más fácil que los chiquillos dieran los exámenes libres de validación o de convalidación a que trajeran la montonera de documentos y la apostilla, que en sus países es un lío [...] sobre todo para nuestros estudiantes de Venezuela y en segundo lugar de Colombia, era complejo (Encargado de Convivencia, Liceo Comuna de Santiago).

Hemos señalado que entre los principales desafíos que ha presentado el ingreso de estudiantes venezolanos, los actores locales identifican el proceso de convalidación de estudios, desarrollando diversas y particulares estrategias para facilitar estos procesos.

Se hacen reuniones con equipos de gestión y uno de los temas es validación, ¿por qué?, porque con esta cantidad de alumnos

extranjeros que hay, es un proceso que sí o sí ocurre. A veces de 5 matriculados, con 3 hay que hacer proceso de validación, porque son muy pocos los que traen la documentación. Entonces, ese también ha sido un proceso. Por ejemplo, escuelas de una comuna donde más del 50% de la escuela tienen que hacer el proceso de validación. Entonces, son muchas [...] Es un desafío, porque requiere harto tiempo, orientación a la escuela (Profesional técnico Deprov).

Si bien estas estrategias son caracterizadas como «desafíos» y «esfuerzos», por la cantidad de personal y recursos que requieren, en todos los testimonios surge como primordial resolver de la forma más fluida y rápida posible el proceso, sorteando obstáculos burocráticos. Sin embargo, lo más interesante es que para los actores la convalidación de estudios, y la demanda por orientaciones técnicas más pertinentes, no sólo tiene un componente administrativo sino principalmente se vincula a la garantía de un derecho.

Lo pendiente: recomendaciones para una respuesta intersectorial y un enfoque intercultural

Las necesidades y recomendaciones tendientes a garantizar la inclusión educativa de la población migrante surgen fundamentalmente de la problematización de las dinámicas de desigualdad y discriminación que la atraviesan, como así también de las distintas estrategias que los actores locales han desarrollado para sortear esos obstáculos. Y, aunque en su mayoría estas recomendaciones provengan de la experiencia de trabajo con estudiantes procedentes de Venezuela, están destinadas a la inclusión educativa de la población migrante en general, sin distinción de nacionalidad.

Un primer grupo de sugerencias apunta al desafío de ir más allá de la «tramitología», es decir, concentrar el foco en los desafíos administrativos. Si bien se han alcanzado amplios procesos de integración, donde el estudiantado venezolano se ha incorporado masivamente al sistema escolar primario y secundario, los actores educativos consultados refieren de distintas maneras un desafío compartido: cómo encarnar *la perspectiva intercultural* que está

declarada, no sólo en la Política, sino en una larga secuencia de orientaciones y decretos que plantean esta mirada como horizonte de acción y respuesta ante la diversidad cultural que está presente en las escuelas. En efecto, a pesar de la presencia de la perspectiva intercultural en la Política, se percibe que ésta no ha sido impulsada de forma sistemática, articulada y clara en los establecimientos educativos desde la administración central del Estado, en coincidencia con lo señalado por recientes investigaciones (Grau-Rengifo, 2021; Jiménez-Vargas et. al, 2020; Stang-Alva et al., 2021). En cambio, son las propias instancias intermedias las que reconocen estar en proceso de elaboración de criterios:

Creo que falta, falta mucho todavía. Falta mucho concientizar [...] yo te contaba de esa escuela, que muy pocas lo hacen, tomar conciencia de que somos distintos, de que hay diferencias y que esas diferencias debemos saber incorporarlas y trabajarlas en el aula y los contenidos. Yo creo que esta Política está presente ya hace mucho tiempo, pero todavía estamos muy débiles en incorporar la cultura, la metodología, el conocimiento real de lo que implica, primero ser migrante, cómo llegaste acá, además con toda la carga emocional... porque yo creo que uno no dimensiona esta carga emocional que ellos vienen, que traen (Profesional técnico Deprov).

En la misma línea, se plantea la necesidad de formar a los directivos desde una perspectiva intercultural. En palabras de uno de los entrevistados, es urgente que esta formación trascienda un sentido meramente «sensibilizador» y avance hacia propuestas que, desde un enfoque de derechos, sitúen en primer lugar al estudiante:

Mira, hay gente que todavía se enoja porque le ponen a un muchacho haitiano en la sala, y como la profesora X tiene tal nota, y tiene buen promedio del curso, llegó este que le va a bajar el promedio [...] por eso, no tiene que ver con sensibilizar, yo creo que ya pasó el tiempo de las sensibilizaciones [...] Tiene que haber formación, creación y desarrollo de capacidades [...] Necesitamos directores de escuelas que tengan a la vista la gestión de los espacios interculturales. Que eso contemple la mirada migrante, de estudiantes y familias migrantes (En-cargado de Convivencia, Liceo Comuna de Santiago).

Otro grupo de sugerencias apunta al desafío de contar con y producir información sobre el fenómeno. Tal como fue señalado, los datos no permiten distinguir las matrículas por nacionalidad, con lo cual no es posible caracterizar de modo confiable y válido la participación del estudiantado venezolano en el sistema educativo. Por otro lado, también existe entre los entrevistados la opinión de que es necesario *conocer las particularidades de las trayectorias migratorias* y ofrecer soluciones a medida, no únicamente vinculadas a la condición migratoria, sino a otros aspectos de las trayectorias biográficas y, fundamentalmente, a cuestiones que los propios migrantes consideran como problemáticas.

Un tercer grupo de recomendaciones se vincula a la importancia de avanzar en medidas intersectoriales asociadas a la «regularización migratoria» que fortalezcan el sistema de protección social y aumenten los disponibles para dar apoyos. Ciertos procedimientos externos al campo educativo, tales como la regularización documentaria, se encuentran en estrecha vinculación con la garantía del derecho a la educación, por lo que es necesario desarrollar medidas integrales no limitadas únicamente al plano educativo. Por ejemplo, las escuelas que acogen estudiantes con IPE reciben la subvención básica y no pueden acceder a una subvención preferencial (SEP), lo que genera que en una escuela con 80% de estudiantes extranjeros sólo reciban un 30% del aporte en recursos de lo que podrían obtener. Esto hace imperiosa la articulación entre distintas instituciones estatales que permitan agilizar ciertos trámites y con ello ampliar las posibilidades de acceder a otros derechos.

Y un tema que yo levantaba [...] es la regularización migratoria. Si nosotros logramos cuestiones basales de las necesidades que tiene la familia, también se genera una proyección a nivel de salud, de educación, de impactos también económicos (Funcionario DEM Santiago).

La necesidad de una articulación de este tipo es reconocida por la Política vigente (Mineduc, 2024). En suma, la idea del derecho a la educación como un «derecho llave», capaz de ejercer un efecto multiplicador (Ronconi, 2018), se evidencia en los testimonios de

los actores cuando señalan que el trabajo conjunto entre distintas instituciones resulta una estrategia eficaz para atender las diversas necesidades de la población migrante, por lo que se vuelve imperioso fortalecer la articulación intersectorial para que esta no dependa únicamente de iniciativas particulares.

Por otra parte, a partir del incremento de estudiantes migrantes en las escuelas chilenas, ciertos procedimientos que resultaban ocasionales comenzaron a formar parte de la rutina institucional. Tal es el caso, por ejemplo, de la convalidación de estudios realizados en el exterior. Ante la recurrencia de estas situaciones, las instituciones locales han desarrollado una pericia y experiencia que requiere ser sistematizada y puesta en valor para ser replicada en distintos territorios. Pero, al mismo tiempo, demanda criterios compartidos que resguarden situaciones de discriminación.

Hay escuelas que manejan una gran cantidad de alumnos, porque de una sola escuela a veces nos llegan cincuenta, o más, muchas más. Y uno va dando prioridades, por ejemplo, hay niños que justo llegaron a cuarto medio. Entonces, para que no tenga problemas, nosotros le decimos «usted, antes de que termine el proceso, estos niños deben tener su acta para poder validar otro nivel» (Profesional técnico Deprov).

El último conjunto de recomendaciones, en estrecho vínculo con los anteriores, contempla la necesidad de acompañamiento y apoyo desde las instancias superiores a las escuelas a partir del desarrollo e implementación de políticas que tengan como sustrato este saber y la experiencia acumulados por las comunidades educativas. Los actores locales insisten en que son las propias escuelas las que conocen de primera mano la realidad migratoria y tienen la capacidad de elaborar estrategias realmente pertinentes.

CONCLUSIONES

Este trabajo buscó analizar una de las principales políticas chilenas orientadas al estudiantado migrante. En particular, la intención fue conocer sus alcances en relación al estudiantado proveniente

de Venezuela, desde la mirada de actores educativos que participan en distintos niveles del sistema, identificando tensiones, desafíos y recomendaciones para asegurar una respuesta educativa inclusiva. Los resultados reafirman la importancia de abordar un trabajo conjunto y cercano con la comunidad educativa, y no de soluciones verticalistas y ajenas al quehacer de las escuelas. Son ellas, a partir del mapeo cotidiano y del trabajo con la población migrante, las que han desarrollado estrategias eficaces y originales, y necesitan el apoyo del Estado para su profundización y sostenimiento.

¿Cómo vincular estos hallazgos al modelo de análisis para el derecho a la educación de personas migrantes? (UNESCO, 2021). En primer lugar, la dimensión de *disponibilidad* se relaciona con la falta de matrícula en algunos territorios, y de docentes y equipos directivos formados –y no sólo sensibilizados– que puedan acoger a los estudiantes migrantes desde la comprensión de sus especificidades (duelos, vulneración de derechos, conflictos identitarios, etc.). Es interesante observar este aspecto atendiendo al desafío mayúsculo que enfrentan escuelas donde la matrícula de estudiantado migrante está entre el 50% y 80%, dando lugar a una eventual «guetificación» o identificación de las mismas como «escuelas migrantes» (Poblete Melis y Galaz Valderrama, 2017). En cuanto a la *accesibilidad*, esta se despliega en diversas acciones que dan garantías para el acceso a la educación obligatoria. Sin embargo, los mecanismos para la validación o convalidación de estudios aún son un proceso que cada establecimiento resuelve y sobre el cual hay más preguntas que respuestas.

Respecto de la *aceptabilidad*, salvo algunas menciones muy específicas, no se observa en los actores experiencias en este ámbito, más aún, se reconoce que incorporar la perspectiva intercultural para abordar las propuestas educativas es un evidente desafío. En cuanto a la *adaptabilidad*, se observa que son las propias comunidades educativas las que han desarrollado mecanismos, aún incipientes, para abordar las novedosas situaciones que se presentan ante la existencia de altos índices de matrícula de estudiantes migrantes. Por último, *la rendición de cuentas* demanda producir datos de distinta naturaleza

que permita elaborar propuestas más pertinentes y ajustadas a las realidades territoriales.

Respecto de los desafíos, diversas investigaciones muestran que las respuestas educativas ante estudiantes extranjeros a menudo tienden a la hipervisibilización de ciertas particularidades culturales o raciales, o bien hacia su invisibilización. Es decir, la presencia de estudiantes de otras nacionalidades se niega, o no hace parte de las decisiones curriculares y pedagógicas que se toman (Grau-Rengifo et al., 2021, p. 15). Esto último parece suceder en establecimientos con altos índices de matrícula venezolana. En ese sentido, los actores entrevistados reconocen que aún *no se avanza* hacia una problematización de las formas de aprendizaje particulares en asignaturas del currículo nacional, por ejemplo, Historia y Geografía, que requerirían la incorporación de saberes propios de Venezuela. Como han mostrado recientes estados del arte, se reitera la existencia de procesos de integración que normalizan al estudiantado migrante al sistema educativo, y escasos indicios de una perspectiva inclusiva que reconozca y valore las diferencias culturales (Baeza-Correa et al., 2022; Grau-Rengifo et al., 2021).

Otro elemento para concluir se refiere a la visión del Estado que se necesita para abordar la migración desde una perspectiva de derechos. La situación de la población migrante demanda propuestas que abarquen todos sus derechos en conjunto, en lugar de centrarse únicamente en aspectos específicos, como la educación. Un abordaje integral e intersectorial del fenómeno migratorio es el medio para vincular los servicios sociales y ofrecer respuestas unificadas.

Por último, queremos plantear aquí algunos interrogantes que, aunque no responden al foco principal de este capítulo, se presentan como pistas interesantes para seguir investigando. De los discursos de los entrevistados se deduce una perspectiva predominante de gestión de la diversidad en la que se busca asimilar al estudiantado venezolano a la cultura nacional. Esta gestión, de intención asimilacionista (Beniscelli et al., 2019), tiende a no dar visibilidad a los saberes culturales que poseen niños, niñas y jóvenes venezolanos. A lo largo de las entrevistas hemos observado una apreciación general

por parte de los entrevistados de que son estudiantes que «no dan problemas» y que «se adaptan bien», por lo que no pareciera vislumbrarse la necesidad de transformar las programaciones, los currículos y las experiencias educativas que se ponen en marcha. En definitiva: ¿permea a nuestro sistema educativo la presencia de la niñez migrante?, ¿cuánto aprenden de las experiencias y cultura venezolana las y los estudiantes chilenos? Estos y muchos otros son desafíos no sólo para el sistema, sino también para la investigación y producción de conocimiento en este campo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguayo-Fernández, F., Díaz-Vargas, C., Moraga-Henríquez, P. y Mora-Olate, M. L. (2023). Migración en Chile e inclusión educativa: un estudio documental (1980-2021). *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rclsnj.21.2.5447>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando escuelas, desarrollando inclusión*. Routledge.
- Alvites Baiadera, A., Joiko, S. y Collazos, M. (2023). Fronteras de permanencia, controles e infancias: ¿El espacio educativo en Chile como extensión del control migratorio? *Sociedad e Infancias*, 7(1), 15-26. <https://doi.org/10.5209/soci.87268>
- Baeza-Correa, J. B., Bustos-Reyes, C. A., Guzmán-Droguett, M. A., Imbarack-Dagach, P. y Mercado-Guerra, J. L. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>
- Baiocchi, M. L. (2023). Una revisión sistemática de antecedentes sobre la migración venezolana actual en Sudamérica. En M. Botto (Comp.), *Migración venezolana: entre el éxodo y el acceso a derechos en Sudamérica* (pp. 110-119). IICSAL. https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2023/09/Migracion-venezolana_Coleccion-actas-RC2022-IICSAL.pdf
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, M. F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, (50), 393-423. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>

- Blanco, R. (25-28 noviembre de 2008). Marco conceptual sobre la educación inclusiva. En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación*. 48 reunión de la Conferencia Internacional de Educación de UNESCO, Ginebra, Suiza.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM; OEI.
- Chaves-González, D., Amaral, J. y Mora, M. J. (2021). *Integración socioeconómica de los migrantes y refugiados venezolanos. Los casos de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Perú*. OIM; DTM; MPI. https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbd1486/files/press_release/file/mpioim_integracion-socioeconomica-venezolanos_2021_final.pdf
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/index.php/tejuelo/article/view/2497>
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y Cambio Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>
- Fernández, M. P. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)* [Documento de trabajo N° 12]. Centro de Estudios Mineduc. https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf
- Florian, L. (2012). Preparing Teachers to Work in Diverse Classrooms: Key Lessons for the Professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285. <https://doi.org/10.1177/0022487112447112>
- Gissi, B. N. y Andrade, E. (2022). Migración, incorporación social y arraigo: estudio comparado de haitianos/as y dominicanos/as residentes en Santiago de Chile (2010-2021). *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (43), 285-302. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2022.n43-14>
- Grau-Rengifo, O., Díaz-Bórquez, D. y Muñoz-Reyes, C. (2021). Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.19.2.4228>

- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015) Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a5.pdf>
- Jiménez-Vargas, F., Morales, R. V., Hernández-Yáñez, M. T. y Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218867>
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173. <https://doi.org/10.31619/caledu.n45.21>
- Miranda Pérez, J. E. (2020). Migración venezolana: la respuesta de los países andinos. *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, (137), 113-136. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rri/article/view/76205>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva* [Documento de trabajo]. https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2022/11/Escolaridad-y-flujos-migratorios_Una-oportunidad-para-la-educacio%CC%81n-Inclusiva_DEG.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Actualización política de niños, niñas y estudiantes extranjeros: garantía del derecho a la educación de personas en situación de movilidad*. <https://estudiantesextranjeros.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2024/01/23.01.23-Documento-Poli%CC%81tica-Estudiantes-extranjeros-digital.pdf>
- Municipalidad de Santiago. (2023). *Dirección de Educación Municipal. Matrícula 2023*. [Datos estadísticos].
- Pacecca, M. I. y Liguori, G. (2019). *Venezolanos/as en Argentina: un panorama dinámico: 2014-2018*. CAREF; OIM; ACNUR. <https://caref.org.ar/wp-content/uploads/2022/09/Venezolanos-as-en-Argentina.-Un-panorama-dinamico-2014-2018.pdf>
- Plataforma Regional de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (2023). *R4V América Latina y el Caribe, Refugiados y Migrantes Venezolanos en la Región*. <https://www.r4v.info/es/document/r4v-america-latina-y-el-caribe-refugiados-y-migrantes-venezolanos-en-la-region-nov-2023>

- Poblete Melis, R. y Galaz Valderrama, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Poblete Melis, R., Galaz Valderrama, C., Alvarez, C., Barrera, M., Hedrera, L. y Olivares, Y. (2016). *Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana*. Superintendencia de Educación, Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14719/Ni%C3%B1osyNi%C3%B1asMigrantes-InfFinal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ronconi, L. (2018). El acceso a la educación desde una mirada igualitaria: la influencia del derecho internacional de los derechos humanos. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, 18, 191-211. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487872e.2018.18.12100>
- Servicio Nacional de Migraciones. (2023). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile 2022*. <https://serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/estimaciones-de-extranjeros/>
- Servicio Nacional de Migraciones. (2024). *Registros administrativos*. <https://www-pre.serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/registros-administrativos/>
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata.
- Stang, M. F., Riedemann, A., Stefoni, C. y Corvalán, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Stefoni, C., Stang, M. F. y Riedemann, A. (2016) Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <https://revistaei.uchile.cl/index.php/REI/article/view/44534/46582>
- Stefoni, C. y Contreras, D. (2022). *Situación migratoria en Chile: tendencias y respuestas de política en el período 2000-2021* [Serie de Documentos de Política Pública PNUD LAC PDS N° 32]. PNUD. <https://www.undp.org/es/latin-america/publicaciones/situacion-migratoria-en-chile-tendencias-y-respuestas-de-politica-en-el-periodo-2000-2021>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388. <https://repositorio.iidh.ed.cr/handle/123456789/475>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- UNESCO. (2019). *Migración, desplazamiento y educación. Construyendo puentes, no muros*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_spa/PDF/265996spa.pdf.multi
- UNESCO. (2021). *Derecho a la educación bajo presión. Principales desafíos y acciones transformadoras en la respuesta educativa al flujo migratorio mixto de población venezolana en Chile*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377181>
- UNICEF. (2023). *Niñez en Movimiento en América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/lac/media/40951/file/Ninez-en-movimiento-en-ALCresumen.pdf>