



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Centro de Políticas Públicas UC

Políticas públicas orientadas a estudiantes migrantes: ¿Qué se está haciendo en Chile?

MARÍA OLAYA GRAU-RENGIFO

Escuela de Trabajo Social UC y Núcleo Milenio MIGRA

MARÍA CONSTANZA AYALA REYES

Escuela de Sociología, Universidad de Valparaíso y Núcleo Milenio MEMAT

EMILIA VALENZUELA-VERGARA

Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez



TEMAS DE LA AGENDA PÚBLICA

Año 19 / N° 172 / Julio 2024

ISSN 0718-9745

Políticas públicas orientadas a estudiantes migrantes: ¿Qué se está haciendo en Chile?

MARÍA OLAYA GRAU-RENGIFO

Escuela de Trabajo Social UC y Núcleo Milenio MIGRA

MARÍA CONSTANZA AYALA REYES

Escuela de Sociología, Universidad de Valparaíso y Núcleo Milenio MEMAT

EMILIA VALENZUELA-VERGARA

Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez

1. Introducción

En las últimas décadas, Chile ha experimentado un aumento importante de la población migrante. Según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el Servicio Nacional de Migraciones (Sernmig), en 2022 residían alrededor de 1.625.074 migrantes en el país, de los cuales 210.521 corresponden a niños, niñas y adolescentes (NNA) menores de 20 años. En 2022, los estudiantes¹ migrantes en educación básica y media alcanzaron un 6,9% de las matrículas, aumentando en un 6,3% respecto a 2014 (Mineduc, 2022). En educación superior, estos representaron el 2,8% en 2022, un aumento de 1,2% respecto al 2014 (SIES, 2022).

A pesar del aumento de estudiantes migrantes, expertos en Chile sostienen que la política educativa orientada a este grupo ha sido débil (Barrios-Valenzuela y Palou, 2014; Grau-Rengifo, Díaz-Bórquez y Muñoz-Reyes, 2021; Joiko y Vásquez, 2016; Mardones, 2010). Es más, el país está en deuda con la creación de un programa de educación intercultural a nivel gubernamental (Barrios-Valenzuela y Palou, 2014; Bravo, 2011; Mardones, 2010; Joiko y Vásquez, 2016). En esta línea, autores como Stefoni y Corvalán (2019) afirman que la literatura sobre educación y migración no ha incorporado a actores relevantes tales como a los diseñadores de políticas públicas y autoridades, dejándolos fuera del debate sobre inclusión del alumnado migrante. Asimismo, los equipos de inves-

tigación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación, entre otros, debieran tomar mayor liderazgo en la gestión de la diversidad cultural al interior de las escuelas (Valdés et al., 2022).

Algunos establecimientos escolares, sin embargo, han implementado iniciativas para apoyar la inclusión de estudiantes migrantes. Estas han sido documentadas en estudios, mayoritariamente cualitativos, que describen estrategias específicas, como adaptaciones curriculares, ajustes en las celebraciones y apoyo lingüístico a estudiantes no hispanoparlantes (por ejemplo, Alvites y Jiménez, 2011; Catalán, 2021; Donoso, Mardones y Contreras, 2009; Gómez-Chaparro y Sepúlveda, 2022; Hernández, 2016; Jiménez-Vargas et al., 2020; Mardones, 2010; Poblete y Galaz, 2007; Poblete, 2018; Salas, Kong y Gazmuri, 2017). Si bien se reconocen estos esfuerzos, los expertos subrayan que son iniciativas individuales, aisladas y voluntarias (Campos-Bustos, 2019; Catalán, 2021; Gómez-Chaparro y Sepúlveda, 2022; Hernández, 2016; Jiménez y Valdés, 2021; Poblete, 2018).

A raíz de lo anterior, se identifican dos brechas relevantes de abordar. Primero, la falta de estudios que sintetizen todas aquellas prácticas educativas orientadas al apoyo escolar de estudiantes migrantes en Chile (más allá de los estudios de casos). Segundo, la necesidad de involucrar a autoridades políticas y expertos académicos en este debate, para analizar y ofrecer recomendaciones sobre políticas específicas para este grupo. En base a

1. A lo largo del artículo el masculino genérico hará referencia tanto a hombres como mujeres de manera indiferenciada.

una revisión bibliográfica y al análisis de 35 entrevistas en profundidad a informantes claves, este estudio analiza las políticas y prácticas educativas dirigidas a estudiantes migrantes en educación básica y media en Chile, con el propósito de obtener un panorama general sobre qué se está haciendo actualmente para apoyar su acceso, inserción e inclusión escolar. Además, el estudio ofrece lineamientos y recomendaciones para mejorar la situación educativa de los NNA migrantes en Chile.

2. Antecedentes

2.1 Estudiantes migrantes en Chile

La cantidad de migrantes en Chile ha experimentado un notable incremento en los últimos años. A pesar de este aumento, estos enfrentan diversas barreras que dificultan su integración en la sociedad chilena.

En primer lugar, los datos muestran un notorio deterioro en la calidad de vida de la población migrante. Según la Encuesta Casen de 2022, existe una proporción más alta de personas migrantes en situación de pobreza, tanto por ingresos como multidimensional, en comparación con los chilenos. Mientras que el 6,1% de los chilenos se encontraba en situación de pobreza por ingresos en 2022, este valor llegó a un 11,1% para las personas nacidas fuera de Chile. Resulta llamativo que, hasta el año 2011, existía una mayor cantidad de personas nacidas en Chile en situación de pobreza por ingresos en comparación a los nacidos fuera del país.

El panorama se torna aún más complejo al observar los datos de la pobreza multidimensional, que incluye las dimensiones de educación, salud, trabajo y seguridad social, vivienda y entorno, y redes y cohesión social. En el año 2022, en proporción, los migrantes que se encontraban en situación de pobreza multidimensional eran casi el doble en comparación con los chilenos, alcanzando un 29,6% frente a 15,7%, respectivamente. Más aún, se registró un aumento de ocho puntos porcentuales en la pobreza multidimensional para las personas migrantes entre los años 2015 y 2022; en cambio, en este mismo periodo, los chilenos experimentaron una disminución de casi 5%. La brecha se acentúa aún más en el norte del país. Un análisis de promedio simple en las regiones extremas, desde Atacama hasta Arica y Parinacota, evidencia que la pobreza multidimensional en la población migrante alcanzó un 42,6%, en contraste con el 16,5% entre los nacionales (Casen, 2022).

La situación se torna especialmente preocupante para los NNA migrantes, donde un 17,7% se encuentra en condición de pobreza por ingresos, lo cual representa casi 8 puntos porcentuales más que la proporción observada entre los NNA chilenos. Además, el 36,6% de los NNA nacidos fuera de Chile se encuentran en situación de pobreza multidimensional en comparación al 17,1% para los NNA chilenos (Casen, 2022).

En relación con los problemas de vivienda, para el año 2022, se destaca que el 34,7% de las familias que residen en campamentos son migrantes extranjeros (Techo, 2023). Las regiones de Antofagasta, Metropolitana y Magallanes concentran la mayor proporción de estas familias, representando un 72,9%, 59% y 55,8%, respectivamente.

En lo que respecta a los estudiantes migrantes en el sistema educativo chileno, su presencia alcanzó el 6,9% ($n=195.616$) de la matrícula total en la educación básica y media (Mineduc, 2022). Dentro de la matrícula extranjera, el 57,7% son de nacionalidad venezolana, seguidos por un 14,4% de origen boliviano y un 11% colombiano. Además, el 55% son de género masculino, el 50,9% asiste a colegios municipales, el 72,7% cursa la educación básica y el 55,8% asisten a colegios en la Región Metropolitana.

Los resultados educativos de los NNA migrantes también muestran una desventaja en comparación con sus pares chilenos. Para el año 2022, los NNA migrantes presentaron un porcentaje de asistencia menor en la educación básica y media, registrando un 82,1% y un 87,4% para estudiantes chilenos ($p<0,001$; Mineduc, 2022). Respecto a su desempeño académico, los puntajes obtenidos en la prueba Simce de octavo básico en el año 2019 muestran que los estudiantes chilenos superan a sus pares migrantes, tanto en la prueba de matemática (264,4 versus 252,2; $p<0,001$) como en la de lenguaje (243 versus 237,0; $p<0,001$). Adicionalmente, para el mismo año, un tercio de estos estudiantes migrantes indicó haber experimentado sentimientos de rechazo en la escuela por ser migrante o hijo de migrante (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

2.2 Políticas y prácticas orientadas a estudiantes migrantes

Las políticas públicas orientadas a apoyar la escolaridad de estudiantes migrantes pueden implementarse a nivel estatal, municipal o escolar. A nivel nacional, diversos países occidentales han aprobado leyes que inyectan recursos adicionales a las escuelas con alta proporción

de estudiantes migrantes o hijos de migrantes, como es el caso de Alemania y Francia (Heckmann, 2008). En Noruega, el gobierno ha promovido políticas de igualdad de acceso escolar para familias vulnerables y que no hablan el idioma oficial, a través de programas preescolares gratuitos o bien con rebajas de tarifas (OCDE, 2018).

En países como España, la mayoría de las políticas educativas dirigidas a estudiantes migrantes se han implementado a nivel regional (Martínez-Usarralde et al., 2016). Estados Unidos cuenta con diversas iniciativas implementadas a nivel federal y distrital para apoyar a los estudiantes migrantes (Franco García, 2017). En Dinamarca, la Ley Escolar les da facultad a los municipios para derivar a estudiantes migrantes a otras escuelas locales, lo cual les ofrece libertad para promover la desgregación de sus alumnos e incentivar la integración cultural (OCDE, 2018). Una iniciativa en Rotterdam, Países Bajos, resalta la importancia de brindar información directa y accesible a las familias migrantes para facilitar la toma de decisiones respecto a la educación de sus hijos; esto, a través de la organización de recorridos en autobuses para padres y madres migrantes en diferentes escuelas locales (OCDE, 2018).

A nivel micro, existe una amplia variedad de iniciativas y prácticas que las escuelas, de forma voluntaria, han implementado para apoyar la escolaridad de estudiantes extranjeros. Sin ir más lejos, en Chile, numerosas escuelas han adoptado iniciativas dirigidas a esta población, como pequeñas modificaciones en el currículo escolar, ajustes a celebraciones y fiestas tradicionales, políticas lingüísticas y protocolos de acogida, entre otras (por ejemplo, Alvites y Jiménez, 2011; Catalán, 2021; Donoso, Mardones y Contreras, 2009; Gómez-Chaparro y Sepúlveda, 2022; Hernández, 2016; Jiménez-Vargas et al., 2020; Mardones, 2010; Poblete y Galaz, 2007; Poblete, 2018; Salas, Kong y Gazmuri, 2017).

Por otro lado, la diversidad de necesidades que presentan los NNA migrantes en el ámbito educacional ha resultado en la priorización de diferentes políticas y prácticas de apoyo, que en gran parte de los países occidentales involucran apoyo al lenguaje y aprendizaje del alumnado extranjero (Gomolla, 2006). Ejemplo de ello es el *tracking system* norteamericano que separa a los estudiantes según sus capacidades lingüísticas y académicas (Estrada, Wang y Farkas, 2020). Otras políticas en esta línea incluyen la implementación de cursos de idiomas intensivos antes de ingresar al aula regular, aulas de acogida, dispositivos de apoyo dentro del aula

como la incorporación de traductores o mediadores lingüísticos, ajustes o material de apoyo a los contenidos y formas de enseñanza, así como el uso de dispositivos tecnológicos de traducción en clases.

Otros países han dirigido sus esfuerzos hacia la promoción de políticas y prácticas interculturales, así como a temas vinculados a garantizar el acceso escolar de estudiantes migrantes, fomentar la participación de padres y madres migrantes en el proceso escolar y políticas de monitoreo y seguimiento del alumnado migrante, entre otros aspectos (OCDE, 2018).

Las políticas educacionales internacionales deben ser consideradas como un marco de referencia para países como Chile, donde la migración ha avanzado de forma rápida e inesperada en las últimas décadas. Sin embargo, es innegable reconocer que cada región tiene sus propias particularidades y que políticas efectivas en ciertos lugares del mundo pueden resultar infructuosas en otros países. En esta línea, es necesario contar con un panorama general sobre qué políticas e iniciativas orientadas a estudiantes migrantes existen en Chile y de qué forma se implementan a nivel estatal, municipal y escolar.

2.3 Educación intercultural

El concepto de educación intercultural es fundamental para la comprensión de los procesos de integración de los estudiantes migrantes en el sistema educativo. Este enfoque educativo inclusivo se basa en la interdependencia enriquecedora de diversas culturas (Leiva, 2010). En consecuencia, no se limita simplemente a tolerar la diversidad cultural dentro de un mismo espacio educativo, vinculado a la educación multicultural, sino que aboga por un enriquecimiento compartido y cooperativo que surge de las múltiples interacciones entre valores culturales diversos en el contexto de la práctica educativa (Leiva, 2010).

En este contexto, la interculturalidad en la educación se concibe como un proceso dinámico. Su propósito es la transformación de las relaciones que perpetúan la desigualdad o discriminación hacia ciertos grupos sociales. En particular, pone de manifiesto la necesidad de abordar las relaciones de subalternidad que se han naturalizado en el sistema educativo (Walsh, 2010). Por consiguiente, este cambio constante no solo busca modificar las prácticas educativas, sino también cuestionar y transformar las estructuras subyacentes que generan y perpetúan las desigualdades.

En definitiva, la educación intercultural no es simplemente una adición a las formas tradicionales de educación; es un paradigma que implica cambios sustantivos en aspectos sociales, políticos, culturales y epistémicos (Pavez-Soto et al., 2023). Este enfoque multidimensional es esencial para abordar los desafíos de integración de estudiantes migrantes de manera efectiva y equitativa en el contexto educativo.

3. Metodología

Este estudio es de carácter cualitativo e incluye datos provenientes de una revisión bibliográfica y entrevistas en profundidad a informantes clave. En primer lugar, se realizó una revisión de artículos académicos con el objetivo de identificar prácticas, políticas e iniciativas educativas de apoyo a estudiantes migrantes tanto a nivel nacional como municipal y escolar. Para esto se utilizó una pauta de revisión de literatura, considerando las principales temáticas emergentes en los estudios, tales como protocolos de acogida, políticas lingüísticas, adaptaciones curriculares, aulas de acogida y fiestas multiculturales. Se seleccionaron estudios académicos sobre migración y educación en Chile, con especial foco en prácticas y políticas educativas orientadas al apoyo escolar de alumnos extranjeros. Finalmente, se analizaron 24 artículos académicos publicados entre 2010 y 2023.

En segundo lugar, se analizaron datos provenientes de 35 entrevistas en profundidad a actores clave, incluyendo académicos especializados en migración y educación, así como funcionarios públicos a nivel estatal y municipal que trabajan en el diseño e implementación de políticas dirigidas a estudiantes migrantes en Chile. Estas entrevistas forman parte de un estudio más amplio actualmente en curso². El objetivo fue examinar información sobre prácticas y políticas educativas dirigidas a estudiantes migrantes, así como identificar sus principales limitaciones y barreras. La muestra incluye 24 entrevistas con académicos y 11 con profesionales públicos, representando diversas disciplinas (educación, trabajo social, psicología, sociología, lingüística, geografía, antropología, economía) y ubicados en diferentes regiones del país (19 en la Región Metropolitana y 16 en otras).

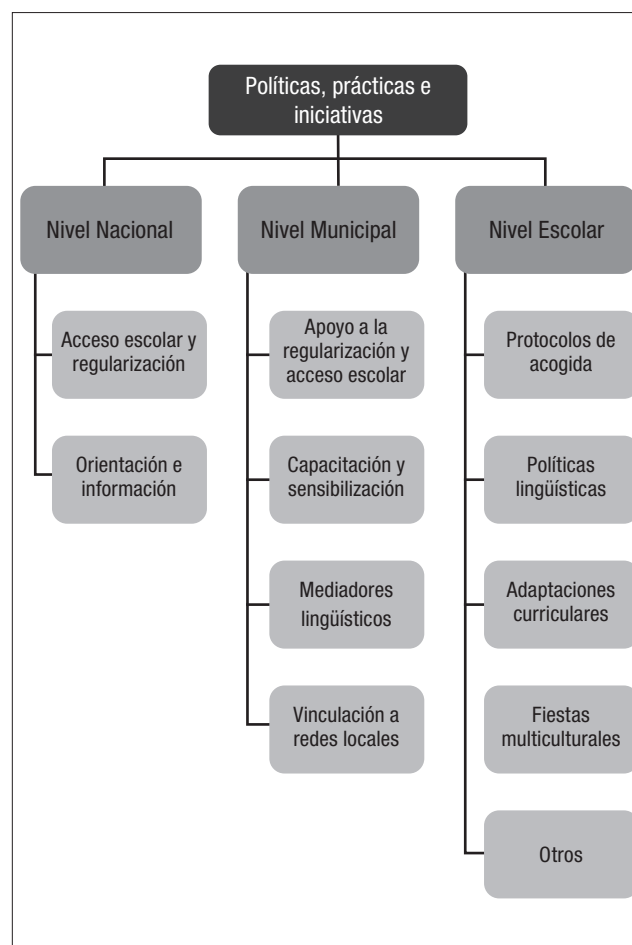
Las entrevistas fueron transcritas y analizadas bajo el enfoque de “Teoría Fundamentada” (Strauss y Corbin, 1998), sometiendo la información a un proceso continuo

de codificación y recodificación para la emergencia de categorías, códigos y conceptos que fueron continuamente refinándose. Adicionalmente, el estudio cumplió con todos los protocolos y requisitos éticos pertinentes. Se obtuvo el consentimiento informado de cada uno de los entrevistados garantizando su confidencialidad y anonimato.

4. Resultados

En esta sección se presentan las principales políticas, prácticas e iniciativas educativas orientadas a apoyar la inclusión de estudiantes migrantes en Chile. Estas fueron clasificadas en tres niveles: nacional, municipal y escolar (Figura 1).

Figura 1. Políticas, prácticas e iniciativas dirigidas a estudiantes migrantes a nivel nacional, municipal y escolar



Fuente: elaboración propia.

2. Proyecto FONDECYT postdoctoral N° 3220861, titulado “Promoting Peer Inclusion of Immigrant Students in Chilean Schools” a cargo de la investigadora Emilia Valenzuela Vergara.

4.1 Nivel Nacional

A nivel estatal se han implementado diferentes prácticas y políticas para apoyar la escolarización de NNA extranjeros. Actualmente, la principal línea de acción a nivel central se enfoca en la regularización y acceso escolar de estudiantes migrantes. Uno de los hitos más relevantes en esta área es la creación del Identificador Provisorio Escolar (IPE) en el año 2016, el cual garantiza el ingreso al sistema escolar de todo NNA extranjero sin cédula de identidad nacional (Mineduc, 2016) y el Identificador Provisorio Apoderado (IPA), dirigido a madres, padres o tutores de estudiantes extranjeros para participar en el Sistema de Admisión Escolar.

Una segunda línea de acción se centra en la orientación y generación de información sobre temas de educación y migración a través de diferentes organismos estatales que han publicado documentos, informes, guías, protocolos y boletines con fines de formación y sensibilización. Por ejemplo, en el año 2018 se publicó la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, que representa un compromiso del Estado por garantizar el derecho a la educación de todos los NNA independiente de su origen nacional y situación migratoria (Mineduc, 2018). Dicha política fue recientemente actualizada en enero de 2024.

Adicionalmente, el Mineduc ha elaborado diversos artículos y material informativo sobre estudiantes migrantes, incluyendo orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros, trípticos explicativos sobre el proceso de admisión escolar con IPE y guías informativas sobre programas estatales tales como Biblioteca Migrante (2020). Además, otros organismos estatales como el Instituto de Derechos Humanos han diseñado cartillas y guías informativas dirigidas a familias migrantes sobre temas cruciales como el derecho a la educación, el funcionamiento del sistema escolar y el proceso de postulación a establecimientos educativos.

En general, se reconocen los esfuerzos que se han hecho a nivel nacional por apoyar los temas de regularización, acceso escolar y producción de información en materia de migración y educación. De hecho, según la opinión de los entrevistados, también se valora el trabajo del Estado por garantizar el acceso escolar de estudiantes extranjeros. Sin embargo, la mayoría considera que el trabajo en esta línea ha sido insuficiente, superficial y deficiente. Por ejemplo, la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 no es percibida como una

política real, sino más bien como un conjunto de orientaciones, sugerencias y disposiciones que se quedan en un nivel de superficialidad y arbitrariedad.

Es, “usted debería hacer esto para que ocurran estas cosas”, pero no hay ni recursos, no hay un modelo formal de diversidad cultural o de inclusión para atender a la población migrante y no hay protocolos tampoco en que se pueda gestionar la acogida (...) Nosotros no sabemos si las escuelas conocen esas orientaciones, no tienen la obligatoriedad de seguir esas orientaciones porque no, no están sujetas a marcos legales y normativos (Académico experto, EX18).

Por otro lado, si bien se ha avanzado en la regularización migratoria de NNA migrantes, con el fin de garantizar su acceso escolar, se evidencian serias falencias en el acceso a beneficios escolares, a la educación superior y la falta de cupos.

Si bien el paso de Rut 100 a IPE fue un avance importante en el acceso escolar de estudiantes migrantes, este continúa siendo un identificador de irregularidad migratoria, un número ficticio que impide el acceso a derechos sociales y refuerza las barreras existentes entre chilenos y extranjeros (Alvites, Joiko y Collazos, 2023). Según los entrevistados, el IPE no garantiza el acceso a todos los beneficios escolares y muchos están fuera del Registro Social de Hogares, pues sus padres o madres no se encuentran regularizados o bien hay casos de NNA no acompañados. En esta línea, el IPE finalmente continúa siendo un identificador provisorio.

De acuerdo con un documento informativo del Mineduc (2022), los estudiantes migrantes con IPE tienen acceso a la matrícula escolar definitiva tras realizar el proceso de validación de estudios, así como a becas de alimentación. Sin embargo, como nota al pie se especifica que “la entrega de beca de alimentación es discrecional por parte de los establecimientos educacionales” (Mineduc, 2022, p. 13). Asimismo, el informe afirma que los estudiantes con IPE tienen acceso a subvención basal (regular) y a la subvención escolar preferencial (SEP), pero luego se indica que dicha subvención está restringida a estudiantes con IPE que residen en comunas rurales (Mineduc, 2022). Esto resulta preocupante considerando la situación de mayor vulnerabilidad en la que se encuentran los NNA migrantes en comparación con sus pares chilenos.

Otro nudo crítico refiere a las barreras de ingreso a la educación superior de jóvenes migrantes, así como las trabas que existen en la convalidación de prácticas profesionales y acceso a becas como la gratuidad. Una funcionaria a nivel estatal explica:

(...) tenemos el IPE que responde a las garantías de acceso al derecho a la educación; y el estudiante no va a tener ningún problema, ningún inconveniente mientras esté en el sistema educativo. Pero cuando egresa la realidad es otra; y cuando este estudiante egresa siendo mayor de edad, las problemáticas se multiplican, porque la ley no establece hoy en día un mecanismo de regularización para las personas que, por ejemplo, ingresaron por pasos no habilitados... pero cuando son adolescentes, sí tenemos la oportunidad de regularizar y de cambiar esa realidad (Funcionaria pública, nivel estatal, ST02).

Además, la funcionaria señala que los trámites administrativos para los estudiantes migrantes a menudo experimentan demoras significativas, incluso más allá de los cuatro meses, lo que afecta su participación en actividades escolares como giras, prácticas y el acceso a la gratuidad educativa.

Por último, en marzo de 2024, se identificaron más de 3.000 estudiantes sin acceso a matrícula escolar, situación que se ha asociado al aumento del fenómeno migratorio (La Tercera, 2024). Sin embargo, es necesario contar con mayores antecedentes para sacar conclusiones definitivas.

En general, las falencias y falta de políticas a nivel estatal en materia de migración y educación se asocian a tres cosas: el rápido crecimiento migratorio que ha tenido el país en el últimos seis años y la incapacidad de las políticas de ajustarse a dichos cambios; la falta de preparación y conocimiento sobre el tema; y también la baja priorización que tiene el asunto migratorio para el Estado, en comparación con otros que han tenido mayor reconocimiento como, por ejemplo, el género o los pueblos originarios. Lo anterior también es reforzado por un grupo de entrevistados:

Mi sensación es que no es un tema muy prioritario porque la prioridad hoy es la inclusión de género. O sea, esa es la prioridad desde todo punto de vista. Lee cualquier documento, cualquier política pública, que haya sacado el Ministerio de Educación desde hace un año y medio, y todo

tiene que ver con género, ese es el tema (Funcionaria pública, nivel estatal, ST01).

4.2 Nivel Municipal

A nivel municipal, no existe información académica sobre de qué manera los gobiernos locales apoyan las experiencias escolares de NNA migrantes. No obstante, en conversación con actores claves se observó que los municipios cumplen un rol relevante en: (a) la regularización de NNA migrantes, (b) la sensibilización y capacitación de la comunidad educativa, (c) la disposición de mediadores lingüísticos en las escuelas, y (d) las derivaciones y la vinculación con redes locales.

En primer lugar, diversos municipios a lo largo del país, que vieron sus tasas migratorias aumentar de forma exponencial, comenzaron a instalar Oficinas de Migración especializadas en atender a esta población. Muchas de estas han recibido el reconocimiento Sello Migrante, una iniciativa impulsada por el Estado chileno en 2015 a través del Sermig. Su objetivo es fortalecer la institucionalidad y el trabajo de los gobiernos locales en la promoción de inclusión, interculturalidad y acceso a derechos de personas migrantes y refugiadas, brindando apoyo técnico en la implementación de sus programas y servicios sociales (Sermig, 2023). En el año 2023, un total de 128 municipios en las 16 regiones de Chile fueron reconocidos con el Sello Migrante (Sermig, 2023). Una funcionaria municipal explica:

Al principio nació este Sello como un reconocimiento, un reconocimiento medio extraño que venía sin aporte económico, sin nada, como un reconocimiento a los gobiernos locales por las iniciativas de abrir estas oficinas migrantes con cierta perspectiva. Y de pronto hace poquito como que se nos dio la potestad de generar, como la gestión del trámite migratorio de los niños, niñas y adolescentes, para que esto se generara a través del Sello y saliera en dos meses (Funcionaria pública, nivel municipal, ST09).

Si bien el origen, organización y función de las Oficinas Locales de Migración varían significativamente entre municipios, los entrevistados coinciden en que actualmente desempeñan un rol clave en los procesos de regularización de NNA migrantes y sus familias, lo cual permite su acceso e inserción escolar. Esto principalmente debido al cambio en la Ley de Migraciones y la decisión de suspender la atención presencial del Sermig durante y post pandemia. Esto también significa que los

municipios, así como otros organismos, se encuentran en un proceso de transición y aprendizaje continuo del funcionamiento de la Ley N° 21.325 de Migración y Extranjería.

Otra iniciativa desarrollada por algunos municipios son ciclos de charlas y talleres orientadas a la comunidad educativa sobre diversos temas, tales como regularización, interculturalidad y diversidad cultural. Según los entrevistados, las charlas son generalmente solicitadas directamente por los establecimientos educacionales de su comuna, muchos de los cuales se han visto enfrentados a situaciones de extrema complejidad tales como episodios de racismo, discriminación y xenofobia a NNA migrantes de parte de profesores y alumnos chilenos. Esto ha llevado a que los equipos municipales trabajen intensamente en el diseño de material especializado en temáticas de migración que van adaptando según el contexto y la necesidad que las escuelas van requiriendo.

Una funcionaria municipal detalla el trabajo de la Oficina Migrante en el diseño e implementación de capacitaciones para educadores de diferentes establecimientos educacionales. Incluso instauraron “un cuentacuentos sobre la migración” en un espacio público, invitando a todos los establecimientos municipales a participar. Para ella, “la inclusión, sobre todo de la niñez migrante, no finaliza en la adquisición de un RUT, sino que la inclusión tiene que ver también con el trabajo de sensibilización migratoria”. Según sus declaraciones, las capacitaciones han sido bien recibidas, pero enfatiza la necesidad de hacerlas permanentes y continuas, trascendiendo el ámbito escolar. Esto se debe al incremento de la percepción negativa hacia la comunidad migrante en el último año, observado también por otros funcionarios municipales, quienes mencionan una creciente “ola de odio” hacia los extranjeros que afecta tanto a los usuarios como al trabajo diario en las oficinas.

Por otro lado, en comunas con alta proporción de estudiantes migrantes no hispanoparlantes, los municipios han facilitado mediadores lingüísticos (Campos-Bustos, 2019; Gómez-Chaparro y Sepúlveda, 2022; Poblete, 2018; Tapia y Tour, 2022). Estos cumplen diversas funciones que van desde operar como traductores, apoyar los procesos de matrícula, facilitar la comunicación entre las familias migrantes y las escuelas y, en ciertos casos, brindar apoyo pedagógico a los alumnos que lo requieran. Por ejemplo, Campos-Bustos (2019) encuentra que el facilitador lingüístico que inserta la Municipalidad de Quilicura en ciertas escuelas con alta propor-

ción de alumnos migrantes es quien se encarga no solo de apoyar la integración lingüística de este grupo, sino también de apoyar su proceso de acogida en la escuela. En otras escuelas, los mediadores lingüísticos facilitados por los municipios se abocan exclusivamente a apoyar los procesos de matrícula de los estudiantes extranjeros, haciendo el vínculo entre sus familias y los educadores (Poblete, 2018).

Algunos funcionarios municipales entrevistados mencionan tener a disposición un mediador lingüístico que va rotando entre diferentes escuelas para apoyar a los estudiantes no hispanoparlantes. Sin embargo, en ocasiones, dicho profesional también opera en otros servicios tales como salud y vivienda. Asimismo, los mediadores muchas veces se ven sobrepasados ante el aumento del alumnado migrante y no dan abasto.

Una cuarta línea de acción municipal se asocia a la articulación y derivación de estudiantes migrantes con redes locales. Una funcionaria municipal de la Región Metropolitana destaca: “Nosotros somos como la red de confianza con la familia para derivar”, por lo cual, tras identificar alguna necesidad del NNA, inmediatamente se buscan redes de apoyo. Entre las principales redes, se menciona la vinculación con el Servicio Jesuita Migrante (SJM), el Instituto Católico Chileno de Migración (Incami), la Vicaría de Pastoral Social Caritas (como el Centro Itinerante de Apoyo Psicológico CIAP y la Red Intercultural para el Encuentro RIE), el Proyecto Amar Migrar (PAM), la Fundación Madre Josefa, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y organismos estatales como los Centros de Salud Familiar (Cesfam), Policía de Investigaciones (PDI) y Secretarías Regionales Ministeriales (Seremi) de Salud, entre otros.

Es relevante mencionar que las prácticas de apoyo a estudiantes migrantes varían significativamente entre los municipios, pues dependen de la disponibilidad de recursos, las redes territoriales, el interés político y la prioridad del tema a nivel local. Sin embargo, todos los entrevistados coinciden en que este trabajo ha sido “autodidacta”, “sobre la marcha”, “desde la voluntariedad de los equipos” y “un proceso investigativo”. Una funcionaria con experiencia de trabajo en dos Oficinas Migrantes distintas expresa su frustración ante las fuertes brechas que existen entre los municipios:

Bueno, en (municipio A), obviamente que había mucho más, más temas, más, más, más dinero. El Departamento de Educación sí invertía en capacitar, hacer jornadas, reflexionar acerca del tema y

abordar el tema de la migración. Allá (municipio A) hay una coordinadora en el área de educación de migrantes que se encarga no sólo de temas administrativos como el de las visas temporarias, sino que de levantar buenas prácticas y hacer articulación entre las distintas redes, municipios, todo, entonces era súper fuerte ese trabajo... En cambio, acá (municipio B) es súper difícil (...) la Oficina de Migrantes está recién partiendo, no cuenta con muchos recursos, entonces es más complejo (Funcionaria pública, nivel municipal, ST05).

A pesar de las diferencias entre municipios, la mayoría de los entrevistados coincide en que la falta de recursos e infraestructura es la principal problemática que enfrentan. Además, se suman otras barreras como la escasa orientación y capacitación proporcionada por el Sermig, el desgaste emocional de los equipos, la falta de apoyo del propio municipio y la escasez de redes locales en la comuna.

4.3 Nivel escolar

Las escuelas chilenas han adoptado, sin duda, un rol protagónico en los procesos de inclusión escolar de NNA migrantes. Sin embargo, dicha función la han asumido principalmente de manera solitaria, sin mayores recursos ni orientación. Diversos estudios, en general de carácter cualitativo, revelan que las prácticas de apoyo al alumnado migrante nacen desde la intuición, voluntariedad y espontaneidad de las escuelas (Campos-Bustos, 2019; Catalán, 2021; Gómez-Chaparro y Sepúlveda, 2022; Hernández, 2016; Jiménez y Valdés, 2021; Poblete, 2018; Valdés et al., 2022). Esta idea se escucha ampliamente en el discurso de los académicos y funcionarios públicos entrevistados, por ejemplo: “Lo que brilla y lo que hay que destacar es la creatividad de las escuelas, la autonomía, el autodidactismo para desplegar prácticas cotidianas”; “Los dispositivos de intervención son mínimos y son voluntarios de los profesionales que atienden a este estudiantado migrante y sus familias”.

Las principales acciones implementadas por las escuelas incluyen: (a) protocolos de acogida, (b) políticas lingüísticas, (c) adaptaciones curriculares y (d) celebración de fiestas multiculturales.

A. Protocolos de Acogida

Ante el creciente aumento de estudiantes migrantes, muchas escuelas han adoptado protocolos de acogida, documentos que reúnen acciones y procedimientos orientados a facilitar el acceso de estudiantes migrantes (Valdés et al., 2019).

Según Valdés y colegas (2022), estos protocolos se desarrollan de manera autónoma por las escuelas debido al incremento en la población estudiantil migrante y a la falta de apoyo a nivel central. Basándose en una revisión sistemática de 42 documentos de acogida de diversas regiones de Chile, los autores señalan que los equipos psicosociales juegan un papel clave en su implementación. Aunque los protocolos varían en diseño y ejecución, suelen abarcar etapas como el recibimiento, la evaluación inicial, la fase informativa, el proceso de matriculación, la inserción en un curso y el seguimiento en el aula (Valdés et al., 2022).

Algunas escuelas centran sus protocolos de acogida principalmente en la fase informativa, proporcionando orientación a las familias migrantes sobre el sistema educativo y los procesos administrativos. En otras instituciones, los protocolos incluyen acciones pedagógicas, como la evaluación inicial de los estudiantes extranjeros (Valdés et al., 2019), o se enfocan en procesos como la regularización de las familias, la reducción de la discriminación o la capacitación de los docentes en interculturalidad (Valdés et al., 2022).

Desde la perspectiva de los expertos, diez entrevistados resaltan la presencia de protocolos de acogida en escuelas chilenas con una alta población estudiantil migrante. Un académico destaca su rápida proliferación:

No sé si fue el 2018, por ahí, eh, porque de repente, de la noche a la mañana, sin que nadie lo sugiriera, había, no sé, cinco escuelas en Chile con protocolo de acogida, y de repente habían 100. Fue como, cómo explicamos esta explosión de protocolos de acogida. Y claro, finalmente fue porque las escuelas se fueron copiando nomás entre ellas, pero nadie las obligó, nadie dijo “oye, esto es un mandato”. Entonces finalmente ahí, afortunadamente, creo yo, es que las escuelas se van como pasando el dato entre ellas, escuelas cercanas (Académico experto, EX01).

Si bien se considera un avance el contar con documentos que orienten la acogida de este grupo, existen algunas críticas que son importantes de relevar. Por un lado, académicos sostienen que los protocolos de acogida suelen quedarse en la etapa inicial del proceso, “en un plano administrativo”, es decir, en la matrícula, adecuación de cursos y regularización de los estudiantes migrantes, dejando de lado otras líneas de acción como el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes migrantes y sus familias. Por ejemplo, un docente cree que es necesario

desarrollar e implementar procesos de acogida con equidad, monitoreo y seguimiento.

Ahora, más que protocolos, lo que nosotros en realidad decíamos, más que un protocolo, debiesen instaurarse procesos de acogida. Por lo mismo, porque el protocolo de acogida queda como en lo administrativo y se olvidaba de que la acogida no es el primer día o el segundo día; es estar en la escuela harto tiempo. Entonces, ¿cuándo termina la acogida? ¿al mes, a la semana, a los dos meses?, es mejor hablar de proceso de acogida y que involucre el tema de los seguimientos de los estudiantes extranjeros a la escuela... (Académico experto, EX18).

A esto se suman otras limitaciones presentes en los protocolos de acogida, como la falta de claridad a nivel central para orientar pedagógicamente este proceso, así como la ausencia de una perspectiva intercultural y comunitaria (Valdés et al., 2022).

Adicionalmente cabe debatir sobre quién o quiénes serían responsables de implementar el proceso de acogida. En ciertos casos es el equipo psicosocial, mientras que en otras escuelas es función de otros actores, tales como el jefe de Unidad Técnica Pedagógica (UTP), los profesores jefes o los facilitadores lingüísticos (Valdés et al., 2022). Este tema requiere de mayor investigación, pues algunos expertos consideran que los protocolos de acogida no debieran caer en la responsabilidad de una persona en particular.

B. Políticas Lingüísticas

A diferencia de otros países, en Chile, escasos estudios han abordado la presencia de políticas lingüísticas orientadas al apoyo de estudiantes migrantes no hispanoparlantes. Esta categoría nuevamente pone de relieve los esfuerzos intuitivos y voluntarios de las escuelas por apoyar la nivelación idiomática de los estudiantes migrantes (Campos-Bustos, 2019), en especial, de quienes provienen de Haití. Entre estas políticas se encuentran: los mediadores lingüísticos o equipo bilingüe, acompañamiento entre pares, aulas de acogida y el uso de material de apoyo bilingüe.

B.1. *Mediadores lingüísticos o equipo bilingüe*

En Chile, algunas escuelas con alta proporción de estudiantes no hispanoparlantes reciben el apoyo de mediadores o facilitadores lingüísticos. Como se mencionó anteriormente, a veces los mediadores son facilitados por los municipios, sin embargo, en otros casos, son

las mismas escuelas quienes han incorporado a profesionales a sus equipos que cumplen dicha tarea. Por ejemplo, Jiménez-Vargas y colegas (2020) dan cuenta de la presencia de equipos bilingües de nacionalidad haitiana, cuya principal función es minimizar las barreras idiomáticas dentro del aula. De esta manera, el equipo bilingüe apoya la gestión de la sala de clases enfocándose en que los estudiantes comprendan el contenido pedagógico y participen de las actividades. En otras ocasiones el equipo bilingüe se enfoca en la implementación de los protocolos de acogida (Valdés et al., 2022), o bien, en la relación entre las familias migrantes y los equipos directivos o el diseño de evaluaciones (Jiménez-Vargas et al., 2020).

Aunque existe evidencia que respalda la valoración positiva del trabajo de facilitadores y equipos bilingües (Jiménez-Vargas et al., 2020), al hablar con actores clave surgen preocupaciones relevantes. Algunos consideran que estos profesionales enfrentan una carga de trabajo y responsabilidad significativa, ya que a menudo asumen funciones que van más allá del simple apoyo lingüístico. En ocasiones, los mediadores lingüísticos se convierten en la principal fuente de apoyo para los estudiantes migrantes, brindando también asistencia en procesos de regularización, facilitando relaciones familia-escuela y proporcionando orientación hacia redes y servicios sociales. Esta dinámica puede plantear problemas, ya que al asignar toda la responsabilidad de un grupo de alumnos a profesionales específicos se corre el riesgo de que el resto de la comunidad educativa, como profesores, directivos y educadores, se desentienda del tema.

A lo anterior, cabe agregar que académicas expertas en temas lingüísticos sostienen que los facilitadores lingüísticos deben ser efectivos y no meros traductores de lo que sucede en el aula. Estos deben ser profesores o tener formación pedagógica.

B.2. *Aulas de acogida*

En Chile, hay escasa evidencia sobre la existencia de aulas de acogida. Sin embargo, algunos estudios muestran cómo escuelas con una alta matrícula de estudiantes no hispanoparlantes han implementado espacios especiales donde se enseña español a modo de inmersión (Jiménez-Vargas et al., 2020; Jiménez y Valdés, 2021). Dichos espacios separan a los estudiantes, principalmente de origen haitiano, con el propósito de proporcionarles conocimientos lingüísticos a modo de “nivelación”.

Si bien las aulas de acogida tienen como propósito apoyar las experiencias escolares de estudiantes que carecen del idioma oficial a modo de nivelarlos, en el plano internacional han recibido gran cantidad de críticas por su carácter segregador. Por ejemplo, en España, académicos sostienen que “estas aulas son un mecanismo compensatorio dirigido a una población escolar diferenciada, una especie de ‘cuarentena’ en una isla de Ellis pedagógica, antes de integrarse en la vida escolar normalizada” (González et al., 2020, en Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021, p. 618). Esta idea también es percibida por un grupo de académicos chilenos. Según una experta, en el país no existe evidencia de la efectividad de estos espacios, es más, no hay información sobre qué contenidos curriculares abordan los estudiantes hispanoparlantes ni qué actividades realizan.

B.3. *Acompañamiento de pares no hispanoparlantes*

Otra práctica adoptada por los establecimientos escolares es el “acompañamiento entre pares”, donde se designa a estudiantes bilingües para apoyar los procesos de aprendizaje e inserción de pares migrantes no hispanoparlantes. Por ejemplo, un estudio reciente muestra cómo una escuela en la Región Metropolitana con alta proporción de alumnos haitianos gestiona el tema lingüístico. Según los autores la primera solución fue “solicitar ayuda a los estudiantes haitianos de mayor antigüedad en la escuela y con mayor conocimiento del idioma español, para ejercer de interlocutores hacia otros estudiantes e incluso apoderados” (Gómez-Chaparro y Sepúlveda, 2022, p. 7). Esta medida, común en muchas partes del mundo, tiene el riesgo de alterar los procesos de aprendizaje tanto de los estudiantes que asumen el rol de interlocutor, como del resto del alumnado.

B.4. *Uso de material didáctico y teórico bilingüe*

Según los entrevistados, en algunas escuelas chilenas, los profesores han adoptado enfoques bilingües en su práctica pedagógica para facilitar la comprensión de los estudiantes no hispanoparlantes. Esto incluye el uso de material didáctico y teórico disponible en ambos idiomas y la adecuación de las evaluaciones. Además, para mejorar la experiencia de aprendizaje, los profesores suelen aprovechar el uso de dispositivos tecnológicos como celulares, tablets o diccionarios electrónicos en el aula. Dichos dispositivos proporcionan funciones de traducción instantánea, acceso a recursos educativos en varios idiomas y herramientas interactivas que fomentan la participación de los estudiantes migrantes. En algunos casos, las escuelas también han implementado folletos,

letreros y avisos bilingües, tanto en las aulas como en espacios públicos, con el objetivo de facilitar la comprensión y orientación de los alumnos no hispanoparlantes. Estas herramientas visuales no solo ofrecen información en el idioma nativo de estos estudiantes, sino que también contribuyen a su integración en el entorno escolar.

Independiente de los dispositivos lingüísticos adoptados por las escuelas, el análisis de entrevistas revela un debate incipiente que debiera darse a nivel nacional. Por un lado, estudios proponen promover aulas bilingües que permitan preservar la lengua materna de los alumnos extranjeros, proporcionando material bilingüe y ofreciendo talleres a profesores y alumnos en dicho idioma. Por otro lado, evidencia académica sostiene que Chile no está preparado para aulas bilingües y no existen recursos para ello. En esta línea, se propone concentrar los esfuerzos en mejorar políticas donde se enseñe español como segunda lengua (Toledo, Cerda-Oñate y Lizasoain, 2022).

Esta idea es compartida por algunos académicos entrevistados de diferentes regiones de Chile, quienes destacan la necesidad de facilitar cursos de español como lengua extranjera a estudiantes no hispanoparlantes. Para esto, consideran crucial contar con profesionales capacitados tanto en español como en lengua extranjera, lo cual difiere del trabajo que realizan profesores de lenguaje. En específico proponen instaurar talleres extraprogramáticos diferenciados por niveles (A1, A2, etc.), con marcos de referencias y contenidos preestablecidos. Para abaratar costos incluso podría utilizarse a asistentes en práctica. Una académica explica:

Yo haría un curso extraprogramático, los dejaría a cada uno, no sé, o sea, dejaría los grupos a los chicos que no hablan español en cursos diferenciados por niveles. Eso es súper importante, no todos en un mismo curso donde se les enseñara español, pero mediante los contenidos que ven en el colegio, entonces sería un reforzamiento de los contenidos y también enseñanza de español. Pero tiene que ser por niveles. (...) Por otra parte, habría que reforzar la enseñanza en todas las asignaturas para hacerla, como enfocarla menos en los contenidos y más en habilidades (...) Entonces, claro, yo te digo, yo haría este curso de español extraprogramático, tendría reuniones con los profesores para tratar de darles cierta formación sobre cómo hacerlo, para tener como una reflexión (Académica experta, EX04).

Para que lo anterior sea efectivo, los expertos académicos destacan que es fundamental contar con pruebas para determinar el nivel lingüístico de los estudiantes no hispanoparlantes, tal como se ha llevado a cabo en otros países (OCDE, 2018).

C. Adaptaciones curriculares

Algunas escuelas han llevado a cabo adaptaciones curriculares para integrar a los estudiantes migrantes (Carter-Thuillier et al., 2023; Fundación Superación de la Pobreza e Instituto Chileno de Estudios Municipales, 2016; Hernández, 2016; Poblete, 2018). Esto, a través de la flexibilización del currículo educativo y la inclusión de nuevos contenidos, talleres, cambios en los sistemas de evaluación y apoyo escolar (Poblete, 2018). Por ejemplo, según Hernández (2016), en escuelas con una alta proporción de estudiantes migrantes, los profesores de historia y lenguaje suelen adaptar los contenidos a las realidades culturales de los alumnos, incluyendo preguntas sobre la situación en su país de origen o ejemplos literarios e históricos relevantes para su cultura.

Al mismo tiempo, algunas escuelas han realizado ajustes al currículo de educación física, incorporando deportes o juegos populares de los países de origen de los estudiantes migrantes. Un académico entrevistado considera que el deporte y los juegos son fundamentales para promover la inclusión social entre estudiantes chilenos y migrantes. A pesar de lo anterior, el experto destaca la importancia de evaluar constantemente dichas adaptaciones ya que el deporte y los juegos pueden configurarse también como espacios hostiles que exacerban las rivalidades entre diferentes comunidades. Por lo tanto, abordar cuidadosamente ciertos temas y prácticas resulta fundamental.

Otras adaptaciones en el área pedagógica y curricular corresponden a ajustes en las evaluaciones (Jiménez y Valdés, 2021; Poblete, 2018) y sistemas de enseñanza (Poblete, 2018), la incorporación de nuevos talleres, como, por ejemplo, de bailes de salsa, bachata y merengue (Poblete, 2018). Marín Alaniz (2014) describe de qué manera algunas escuelas del norte de Chile con alta proporción migrante han implementado el taller de Arteterapia *Ayni*. Orientado a niños hijos de migrantes de Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia, el taller ha demostrado ser un espacio de convivencia e integración exitoso para trabajar las necesidades de este grupo (Marín Alaniz, 2014).

Cabe mencionar que las adaptaciones curriculares no solo benefician a los alumnos extranjeros, sino que tam-

bién pueden mejorar la experiencia educativa de todos los estudiantes al fomentar la inclusión y la diversidad. Sin embargo, existen limitaciones en adaptar contenido curricular frente al alumnado extranjero, dentro de las cuales destaca: la poca flexibilidad del currículo escolar o rigidez curricular; la escasa preparación de los profesores; y la falta de una estrategia sostenida en el tiempo que tenga por objetivo escalar en los niveles de adaptación curricular, para asegurar la inclusión del alumnado migrante (Poblete, 2018). Además, aunque se reconoce un avance en la adaptación del contenido curricular y la incorporación de material pedagógico de los países de origen de los estudiantes migrantes, en ocasiones falta una contextualización más profunda de esta información (Hernández, 2016).

El tema de las adaptaciones curriculares aparece con menor frecuencia en las entrevistas con actores claves. En línea con los estudios, existe una percepción generalizada de la baja preparación que actualmente tienen los profesores en ejercicio para apoyar los procesos de aprendizaje de los alumnos extranjeros. Esto se explica principalmente por la falta de formación docente en temas interculturales, eje que ha ido tomando fuerza y debiera ser prioritario en materia de políticas públicas.

D. Fiestas multiculturales

Las fiestas multiculturales o interculturales son unas de las prácticas más antiguas adoptadas por las escuelas para integrar a los estudiantes migrantes (Valdés et al., 2019). A grandes rasgos, estas instancias buscan sensibilizar y visibilizar la diversidad de los estudiantes dentro de las escuelas a través de celebraciones, fiestas y actividades, donde se exponen atributos culturales de dichos alumnos.

Por ejemplo, en su etnografía en una escuela pública, Catalán (2021) describe en detalle cómo se implementa la Feria Intercultural del 12 de octubre que año tras año busca visibilizar y promover tolerancia entre alumnos y alumnas provenientes de diferentes países. En esta actividad, estudiantes construyen stands exponiendo particularidades de sus países tales como la bandera, objetos de artesanía, comida típica, vestimenta y bailes nacionales. De manera similar, otras escuelas han adaptado sus celebraciones a la diversidad cultural de sus estudiantes, transformando, por ejemplo, la festividad del 18 de septiembre a fiestas latinoamericanas o multiculturales o bien incorporando el Día de Haití (Poblete, 2018).

A estas instancias de visibilización, se han unido otras como cantar el himno nacional de aquellos países de los cuales provienen los alumnos (Beniscelli, Riedemann y Stang, 2019; Stang, Roessler y Riedemann, 2019), colocar banderas (Stang, Roessler y Riedemann, 2019) y la presentación semanal de bailes originarios (Beniscelli, Riedemann y Stang, 2019).

Estas actividades suelen evaluarse de manera positiva por los educadores y directivos de diferentes escuelas, pues promueven la diversidad, tolerancia y respeto entre estudiantes de diversos contextos culturales. Sin embargo, desde la academia también existe una mirada crítica a dichas instancias. Por un lado, se argumenta que las fiestas multiculturales “folclorizan” la diversidad de los estudiantes migrantes, haciendo visibles sus países de orígenes a través de diversos símbolos (Poblete, 2018). Al mismo tiempo se considera que las fiestas multiculturales son muchas veces acciones aisladas, superficiales y descontextualizadas (Catalán, 2021; Gómez-Chaparro y Sepúlveda, 2022).

Por otro lado, las celebraciones multiculturales muchas veces no cumplen su objetivo de promover tolerancia y respeto entre alumnos provenientes de diferentes contextos culturales, por el contrario, en ocasiones alteran las relaciones sociales entre extranjeros y chilenos, al tiempo que promueven relaciones sociales entre los mismos migrantes (Valenzuela-Vergara, 2023). En esta línea, Stang, Roessler y Riedemann (2019) encuentran que las fiestas multiculturales a menudo llegan a producir incomodidad entre los alumnos extranjeros. Por lo tanto, es esencial analizar en profundidad y hacer un seguimiento constante a dichas instancias, a modo de prevenir conflictos entre pares (Stang, Roessler y Riedemann, 2019; Valenzuela-Vergara, 2023).

Por último, una de las razones detrás de los problemas de las fiestas multiculturales, según los entrevistados, refiere a los diferentes significados que tiene el concepto de “interculturalidad” en la comunidad educativa. Una académica experta sostiene que las actividades y celebraciones interculturales deben estar insertas en un contexto específico que les dé sustento y significado. Para esto, es esencial capacitar a los profesores y alumnos con anterioridad. Como ejemplo ilustrativo, relata un incidente en una escuela con alta proporción de estudiantes venezolanos, donde los directivos decidieron espontáneamente cantar el himno nacional de Chile, seguido por el de Venezuela. En la primera ocasión que se llevó a cabo esta práctica, los docentes quedaron perplejos al

presenciar “un llanto colectivo de estudiantes venezolanos cuando empezaron a tocar su himno nacional”, “fue un caos total”, “los profesores se miraban entre ellos”, “no entendían qué estaba pasando”. Posteriormente, la escuela implementó capacitaciones para los profesores sobre el “duelo migratorio”, lo que les permitió comprender y conectar emocionalmente con las experiencias de este grupo de estudiantes.

E. Otros

Los resultados revelan prácticas menos frecuentes que ciertas escuelas han implementado para apoyar la inclusión de estudiantes migrantes. Estas incluyen: la articulación con redes tales como ONG y municipios (Poblete, 2018), la incorporación del tema intercultural en los PADEM/Manual Convivencia (Cares, 2020) y la flexibilización del sistema escolar para facilitar la adaptación del alumnado extranjero (ej., libertad en el uso de uniforme, cambios en horarios de reuniones de apoderados y venta de comida típica en kioscos).

5. Recomendaciones y orientaciones en políticas públicas

Las siguientes recomendaciones buscan ser un insumo para la formulación de políticas públicas en los diferentes niveles analizados. Si bien existe una multiplicidad de temas y necesidades que deben ser objeto de debate y reflexión, a continuación, se proponen ciertas líneas de acción a priorizar:

- **Aumentar recursos:** la evidencia internacional ha sido enfática en afirmar que se requieren mayores recursos económicos para apoyar la escolaridad de estudiantes migrantes, ya que estos tienen necesidades particulares que difieren de los estudiantes locales. Dichos recursos deben considerarse como una inversión más que como un costo (Heckmann, 2008). Es crucial, entonces, inyectar mayores fuentes de financiamiento, en especial, a los establecimientos educacionales con alta proporción de alumnos migrantes. Para esto, se pueden evaluar diferentes vías tales como: inclusión de NNA migrantes a la subvención PIE, asignación de recursos al Sello Migrante dirigidos a las municipalidades o directamente al Sermig.
- **Agilizar los procesos de regularización y acceso a beneficios:** la situación de extrema vulnerabilidad que enfrentan los NNA migrantes en comparación

con sus pares chilenos es un problema urgente que requiere atención y acciones concretas. Las estadísticas nacionales revelan disparidades significativas en términos de pobreza (Casen, 2022), asistencia escolar y rendimiento académico. Una estrategia clave para abordar estas desigualdades es acelerar los procesos de regularización migratoria de NNA. La regularización no solo brinda seguridad jurídica a los NNA migrantes y sus familias, sino que también les permite acceder a una serie de beneficios sociales y servicios públicos, así como ingresar a la educación superior. Además, es imperativo continuar avanzando en la inclusión de familias migrantes con NNA en el Registro Social de Hogares.

- **Cursos de español extraprogramáticos y educadores extranjeros:** considerando los diferentes dispositivos lingüísticos que han implementado las escuelas, así como su potencial efectividad, se sugiere priorizar en la implementación de cursos extraprogramáticos de español como segunda lengua para NNA no hispanoparlantes. Estos talleres deberían estar diferenciados por niveles y alineados con los contenidos educativos establecidos, siendo impartidos por profesionales capacitados en la enseñanza de español como segunda lengua (Toledo, Cerda-Oñate y Lizasoain, 2022). Además, se propone promover la contratación de educadores extranjeros en escuelas con alta proporción de estudiantes migrantes, lo cual ha demostrado ser efectivo no solo para el aprendizaje de una segunda lengua, sino también para diversos resultados educativos (Rasheed et al., 2020).
- **Crear un Protocolo de Acogida Nacional:** actualmente, los protocolos de acogida a estudiantes migrantes son implementados de manera voluntaria y se enfocan principalmente en la primera etapa de la acogida, abordando temas administrativos y de regularización. Además, en muchos casos, estos dispositivos recaen en la responsabilidad de un mediador o profesional que “se hace cargo” del estudiante extranjero. En esta línea se sugiere crear un “Protocolo de Acogida Nacional” que sirva como modelo para las escuelas, con énfasis en la acogida, seguimiento y monitoreo de los estudiantes migrantes durante todas las etapas de su formación educativa. Más aún, este protocolo no debiera operar a modo de sugerencia, sino ser parte de las prácticas que deben llevar a cabo las escuelas, en donde las municipalidades y otros actores relevantes pueden aportar en su implementación ajustándose a la realidad de cada contexto. Se recomienda que sea redactado en un lenguaje simple y ampliamente socializado entre profesores y funcionarios (Fundación Superación de la Pobreza e Instituto Chileno de Estudios Municipales, 2016).
- **Adaptaciones curriculares contextualizadas:** las modificaciones en el currículo escolar de historia, lenguaje o educación física mediante la incorporación de nuevos contenidos, ejemplos y prácticas propias de la cultura de los estudiantes extranjeros, generalmente, es evaluada de manera positiva dentro de la comunidad educativa. Sin embargo, es necesario realizar una mayor reflexión, contextualización y monitoreo de dichos cambios, para que efectivamente cumplan su objetivo de fomentar el aprendizaje intercultural. Asimismo, es importante que estas modificaciones no queden a nivel de aula o profesor, sino que puedan discutirse como medidas a nivel escolar y replicarse en otras asignaturas.
- **Información sobre acceso escolar:** es evidente que a nivel estatal y municipal se están destinando grandes esfuerzos a la regularización y acceso escolar de estudiantes migrantes. Sin embargo, un área que no aparece en los estudios ni entrevistas es la elección de escuelas por parte de las familias migrantes. La implementación y comprensión del Sistema de Admisión Escolar (SAE) ha sido un desafío para toda la sociedad, que continúa adaptándose a dicho proceso. Por ello resulta imperativo que, a nivel estatal, exista una mejora en el traspaso de información hacia los apoderados, tanto chilenos como extranjeros. Si bien algunas municipalidades han intentado apoyar a los postulantes durante este proceso, es necesario que esta medida se generalice en los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) y en las Oficinas de Migración de las municipalidades.
- **Aumentar el trabajo de sensibilización:** a partir de las entrevistas y revisión de literatura, se ha evidenciado un aumento de la xenofobia, una “ola de odio” al tema migratorio en Chile que indudablemente afecta a las experiencias educativas de los NNA migrantes. A nivel municipal, se recomienda encarecidamente promover campañas de sensibilización sobre interculturalidad y antirracismo a la comunidad educativa, con un foco prioritario en los profesores en ejercicio.

- **Visibilizar prácticas implementadas por las escuelas y municipios:** tal como se mostró en los resultados, algunas escuelas y municipios han desarrollado distintas prácticas de apoyo a la educación de NNA migrantes. Considerando que estas acciones nacen desde la intuición, voluntariedad y espontaneidad de las escuelas y municipios, se recomienda tomar en cuenta lo que ya se ha hecho, visibilizando y compartiendo experiencias entre las instituciones educativas y municipalidades, lo cual, además, permitiría discutir sobre mejores aproximaciones al tema.
- **Formación intercultural docente:** el tema de formación docente es una preocupación a nivel mundial. Según Heckmann (2008), la gran mayoría de los profesionales del ámbito escolar no está adecuadamente capacitada para trabajar en escuelas y aulas con alta presencia de alumnado migrante. En esta línea, debe existir una formación exhaustiva de educadores a nivel preescolar, primario y secundario. Considerando esta necesidad, creemos que un foco prioritario debiera estar en la formación docente, integrando en el currículo universitario de Pedagogía al menos un curso orientado a la educación intercultural.

6. Discusión y conclusiones

El propósito de este estudio fue examinar las políticas educativas dirigidas a NNA migrantes en Chile y ofrecer recomendaciones en materia de políticas públicas sobre migración y educación en nuestro país. A pesar del aumento en la población estudiantil migrante en los últimos años, estos enfrentan diversas barreras que dificultan su paso y trayectoria por el sistema educativo. Se evidencia además un marcado deterioro en la calidad de vida de la población migrante, afectando directamente las experiencias de los NNA migrantes.

Los resultados del estudio identificaron políticas, prácticas e iniciativas educativas para respaldar la inclusión de estudiantes migrantes en Chile. A nivel nacional, las deficiencias en las políticas estatales de migración y educación se vinculan al rápido crecimiento migratorio, la falta de preparación y conocimiento y la poca prioridad del tema migratorio para el Estado. A nivel municipal, a pesar de la falta de información académica sobre el apoyo de los gobiernos locales a los NNA migrantes, se destaca el trabajo de las Oficinas de Migración

y sus esfuerzos para mejorar la regularización y acceso escolar de los NNA, así como la orientación y capacitación a la comunidad educativa. A pesar de lo anterior, la gran mayoría de las prácticas escolares de apoyo a NNA migrantes en Chile (a diferencia de otros países) se han implementado a nivel de escuela. Las escuelas chilenas desempeñan, sin lugar a duda, un papel crucial en la integración e inclusión escolar de NNA migrantes, adoptando iniciativas y prácticas como protocolos de acogida, políticas lingüísticas, adaptaciones curriculares y fiestas multiculturales.

De acuerdo con los resultados, este estudio proporciona recomendaciones y lineamientos que propician el desarrollo de mejores espacios de educación en contextos interculturales y que, a su vez, se ajustan a las políticas vigentes: la nueva Política de Niños, Niñas y Estudiantes Extranjeros liderada por el Mineduc (2024), y la Política Nacional de Migración y Extranjería (2022), que establecen un eje de integración e inclusión de las personas migrantes con objetivos específicos orientados al ámbito educativo.

En este contexto, nuestras recomendaciones subrayan, en nuestra perspectiva, algunas prioridades cruciales en este ámbito. Destacamos la necesidad de avanzar en la inclusión de las familias migrantes en situación irregular en el Registro Social de Hogares, asignar recursos adicionales, mejorar las políticas lingüísticas y establecer un Protocolo de Acogida a nivel nacional. Asimismo, abogamos por abordar la discriminación y xenofobia mediante la sensibilización en los sectores clave del ámbito educativo, incluyendo adaptaciones curriculares y la visibilización de prácticas aplicadas por las escuelas, todos elementos fundamentales para mejorar la experiencia educativa de los NNA migrantes.

Por último, queremos resaltar la importancia de abordar de manera más significativa las oportunidades reales de acceso a la educación superior para estudiantes migrantes, un tema que hasta ahora ha recibido escasa atención en las políticas educativas y que demanda una mayor consideración.

* Este trabajo fue apoyado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) bajo el programa FONDECYT Postdoctorado N° 3220861. Agradecemos también a los proyectos: ANID – MILENIO – NCS2021_014 y ANID – MILENIO – NCS2022_051.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación.** (2018). *Informe técnico SIMCE 2018*.
- Alvites, L.S., y Jiménez, R.A.** (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile. *Synergies Chili*, (7), pp. 121-136.
- 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).
- Arroyo-González, M.J., y Berzosa-Ramos, I.** (2021). Twenty years of research on immigration and school in Spain: taking stock of some of the lessons learned. *Culture and Education*, 33(4), pp. 597-632.
- Barrios-Valenzuela, L. y Palou, J.** (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), pp. 405-426.
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, 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), pp. 393-423.
- Bravo, R.** (2011). Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6, pp. 39-52.
- Campos-Bustos, J.L.** (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), pp. 433-450.
- Cares Geoffroy, M.J.** (2020). Interculturalidad y convivencia escolar: una nueva etapa para la comunidad escolar chilena. *UC Maule-Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*, (58).
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Carter-Beltran, J., Fernández-Balboa, J. M., Delgado-Floody, P., Grimminger-Seidensticker, E. y Sortwell, A.** (2023). After-school sports programmes and social inclusion processes in culturally diverse contexts: Results of an international multicase study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1122362.
- Casen** (2022). Encuesta de caracterización socioeconómica nacional 2022. Disponible en: <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2022>
- Catalán Pesce, R.** (2021). Feria intercultural y representaciones de lo migrante en una escuela urbana en Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 47(2), pp. 371-387.
- 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. *Revista Docencia*, 37, pp. 56-62.
- Estrada, P., Wang, H. y Farkas, T.** (2020). Elementary English learner classroom composition and academic achievement: The role of classroom-level segregation, number of English proficiency levels, and opportunity to learn. *American Educational Research Journal*, 57, pp. 1791-1836. doi: 10.3102/0002831219887137
- Franco García, M.J.** (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), pp. 705-728.
- Fundación Superación de la Pobreza e Instituto Chileno de Estudios Municipales** (2016). Educación e interculturalidad en escuelas públicas: Orientaciones desde la práctica.
- Gómez-Chaparro, S. y Sepúlveda, R.** (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1).
- Gomolla, M.** (2006). Tackling Underachievement of Learners from Ethnic Minorities: A Comparison of Recent Policies of School Improvement in Germany, England and Switzerland. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), pp. 46-59.
- 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), pp. 1-29.
- Heckmann, F.** (2008). Education and migration: strategies for integrating migrant children in European schools and societies: a synthesis of research findings for policy-makers: Friedrich Heckmann; *Network of Experts in Social Sciences of Education and training* (NESSE).
- Hernández, A.** (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 42(2), pp. 151-169.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y Servicio Nacional de Migraciones (Sermig)** (2023). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile*. Disponible en: <https://serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/estimaciones-de-extranjeros/>
- Jiménez, F. y Valdés, R.** (2021). Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. *Educar*, 57(2), pp. 347-361.
- 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.
- 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), pp. 132-173.
- La Tercera** (2024). Alumnos sin matrícula: Cataldo dice que problema "es de mediano a largo plazo" y apunta a migración entre las causas. Disponible en: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/alumnos-sin-matricula-cataldo-dice-que-problema-es-de-mediano-a-largo-plazo-y-apunta-a-migracion-entre-las-causas/F24E2Z4RYFHSVHRV7GI7C4D6AU/>
- Leiva, J.** (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), pp. 251-274.

- 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 Alaniz, J.** (2014). 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, pp. 61-72.
- Martínez-Usarralde, M. J., Fernández García, C. M. y Ayala de la Peña, A.** (2016). “Yo acojo, tú agrupas, ella compensa”: Análisis comparado de la política de integración del alumnado inmigrante en tres Comunidades Autónomas. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), pp. 1103-1118.
- Ministerio de Educación (Mineduc)** (2016). Ordinario N° 894. Actualiza instrucciones sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial.
- Ministerio de Educación (Mineduc)** (2018). Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022.
- Ministerio de Educación (Mineduc), Centro de Estudios** (2022). Aspectos cualitativos de la implementación del Identificador Provisorio Escolar (IPE) y su implicancia en los estudiantes extranjeros. Documento de trabajo 24. Santiago, Chile.
- OCDE** (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. Chapter 9: Policies and practices to support the resilience of students with an immigrant background. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Pavez-Soto, I., Poblete-Melis, R., Poblete-Godoy, D., Alfaro-Contreras, C. y Domaica, A.** (2023). Formación Inicial Docente (FID) y educación intercultural: Cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante. Apuntes: *Revista de Ciencias Sociales*, 50(95), pp. 5-35. <https://doi.org/10.21678/apuntes.95.1823>
- Poblete, R.** (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), pp. 51-65.
- Poblete, R. y Galaz, C.** (2007). La identidad en la encrucijada: migración peruana y educación en el Chile de hoy. *EMIGRA working papers*, (3), pp. 0001-19.
- Rasheed, D.S., Brown, J.L., Doyle, S. L. y Jennings, P.A.** (2020). The Effect of Teacher–Child Race/Ethnicity Matching and Classroom Diversity on Children’s Socioemotional and Academic Skills. *Child Development*, 91(3), e597–e618. <https://doi.org/10.1111/cdev.13275>
- Salas, N., Kong, F. y Gazmuri, R.** (2017). La investigación socio territorial: Una propuesta para comprender los procesos de inclusión de los migrantes en las escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), pp. 73-91.
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES)** (2022). Matrícula de estudiantes extranjeros en educación superior en Chile. Disponible en: <https://www.mifuturo.cl/matricula-extranjera-en-educacion-superior-en-chile/>
- Servicio Nacional de Migraciones (Sernmig)** (2023). *Sello Migrante*. Departamento de Inclusión, Dirección de Territorio e Inclusión.
- Stang Alva, M.F., Roessler Vergara, P.I. y Riedemann Fuentes, A.** (2019). Re-producción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 45(3), pp. 313-331.
- Stefoni, C. y Corvalán, J.** (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 45(3), pp. 201-215.
- Strauss, A. y Corbin, J.** (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tapia Parada, C.I. y Tour, E.** (2022). Challenges for Teachers Working in Mainstream Schools with Culturally and Linguistically Diverse Students in Chile: *Two Case Studies*. *International Journal of Multicultural Education*, 24(2), pp. 97-113. <https://doi.org/10.18251/ijme.v24i2.2827>
- Techo** (2023). Catastro nacional de campamentos 2022-2023. Disponible en: <https://cl.techo.org/wp-content/uploads/sites/9/2023/03/CNC22-23.pdf>
- Toledo Vega, G., Cerda-Oñate, K. y Lizasoain, A.** (2022). The role of the target language in social immersion of haitian immigrants in Chile and educators’ beliefs about its teaching and learning. *Literatura y Lingüística*, (46).
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M.T., Catalán, R., Poblete, R. y Abett de la Torre, P.** (2022). Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: recomendaciones para su mejoramiento. *Psicoperspectivas*, 21(1), pp. 29-41.
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M.T. y Fardella, C.** (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 45(3), pp. 261-278.
- Valenzuela-Vergara, E.** (2023). The good, the bad, and the invisible: the role of educators in reinforcing national-origin-based stereotypes. *Multicultural Education Review*, 15(3), pp. 161-184.
- Walsh, C.** (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En V. Tapia y C. Walsh (Ed.): *Construyendo interculturalidad crítica* (pp.75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

CÓMO CITAR ESTA PUBLICACIÓN:

Grau-Rengifo, O., Ayala, M. C. y Valenzuela-Vergara, E. (2024). Políticas públicas orientadas a estudiantes migrantes: ¿Qué se está haciendo en Chile? *Temas de la Agenda Pública*, 19(172), 1-16. Centro de Políticas Públicas UC.

Centro UC

Políticas Públicas



www.politicaspUBLICAS.uc.cl
politicaspUBLICAS@uc.cl



SEDE CASA CENTRAL

Av. Libertador Bernardo O'Higgins 340, piso 3, Santiago.
Teléfono (56) 2 2354 6637.



SEDE EDIFICIO PATIO ALAMEDA

Av. Libertador Bernardo O'Higgins 440, piso 12, Santiago.
Teléfono (56) 2 2354 5658.