

Concentración de Alumnado Migrante en Santiago (Chile) y Discursos Institucionales: Diferencias con el Caso Español

Concentration of Migrant Students in Santiago (Chile) and Institutional Discourses: Differences with the Spanish Case

Carlos Lubián^{*,1} y Claudia Córdoba²

¹ Universidad de Santiago de Compostela, España

² Universidad de Santiago de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Inmigración
 Segregación escolar
 Mapas escolares
 Santiago de Chile
 Cuasi-mercado educativo

RESUMEN:

En el contexto de un creciente incremento de población migrante en Chile, analizamos la desigual distribución y problemática incorporación de este alumnado en escuelas de Santiago, donde el fenómeno de la segregación escolar alcanza mayor magnitud. Mediante una metodología de análisis mixta –cuantitativa, geográfica y cualitativa– presentamos una radiografía de la concentración escolar en el “Gran Santiago”, calculada a través de indicadores de segregación, y llevamos a cabo un análisis discursivo mediante entrevistas a responsables de centros de alta concentración (CAC) sobre las razones de esta concentración. Finalmente, comparamos los resultados con un estudio de caso similar llevado a cabo en España. Los resultados apuntan, en primer lugar, a unos niveles de segregación muy elevados y heterogéneos en la capital chilena; en segundo lugar, a una localización desigual de las escuelas en el territorio, que dibuja y reproduce niveles de concentración escolar desiguales por comuna; en tercer lugar, aparecen CAC encargados de la escolarización de alumnado migrante que reproducen dinámicas de concentración escolar institucionalizada. La discusión de resultados en clave comparada sugiere diferencias en la concepción de la concentración escolar, más normativizada, funcional y aceptada en el caso chileno, probablemente como resultado de lógicas de mercado educativo más arraigadas.

KEYWORDS:

Immigration
 School segregation
 School maps
 Santiago de Chile
 Educational quasi-market

ABSTRACT:

In the context of a growing increase in the migrant population in Chile, we analyze the uneven distribution and problematic incorporation of these students in schools of Santiago, where the segregation reaches its greatest magnitude. Through a mixed methods analysis –quantitative, geographical and qualitative– we present a picture of the school concentration in “Greater Santiago” calculated through indicators of segregation, and a discursive analysis of heads of high-concentration schools (CAC) about the reasons for this concentration. Finally, we compare the results with a similar case study carried out in Spain. The results point, firstly, to very high and heterogeneous levels of segregation in the Chilean capital; secondly, to an unequal location of schools in the territory, which draws and reproduces unequal levels of school concentration by district; thirdly, there are CACs in charge of the schooling of migrant students that reproduce dynamics of institutionalized school concentration. The discussion of comparative results suggests differences in the conception of school concentration, more standardized, functional and accepted in the Chilean case, probably as a result of more deeply rooted educational market logics.

CÓMO CITAR:

Lubián, C. y Córdoba, C. (2023). Concentración de alumnado migrante en Santiago (Chile) y discursos institucionales: Diferencias con el caso español. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 22(1), 65-86.
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.004>

1. Introducción

Chile comenzó a posicionarse como un país receptor de migración a partir de los años '90, pero es en la última década cuando el proceso se intensifica: en 1992 un 0,8 % de población residente era extranjera, la cifra se incrementa al 1,3 % en 2002 y al 4,4 % en 2017. Las últimas estimaciones cifran en un 7,0 % el peso de este grupo en el país (Instituto Nacional de Estadísticas, 2021). Esta población proviene mayoritariamente de países latinoamericanos y del Caribe (Venezuela, Perú, Haití, Colombia y Bolivia) y se concentran sobre todo en la Región Metropolitana (59,4 %), donde se ubica la capital, Santiago de Chile.

En los últimos tiempos cobra especial relevancia la llegada de población de origen haitiano, acentuando procesos de racialización y dinámicas de exclusión (Edwards y Greene, 2022; Rojas Pedemonte et al., 2015). Este crecimiento viene acompañado de un incremento de la migración irregular, principalmente de nacionales de Venezuela y Haití, que empeora las condiciones de estos grupos en base a un racismo estructural e institucional imperante en la sociedad chilena, en ámbitos tan centrales para la integración como la vivienda o la educación (Thayer y Tijoux, 2022).

La población migrante, que llegó fundamentalmente en busca de empleo, ha experimentado procesos de asentamiento y reunificación familiar acelerada (Tijoux, 2013), que ha provocado una incorporación de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo mucho más rápida que en otros países de inmigración más consolidada. Según datos del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2021), el reflejo en las escuelas se cifra en un 5,3 % de la matrícula escolar, con una preponderancia del alumnado de origen venezolano, seguido del boliviano, colombiano, peruano, haitiano, ecuatoriano y argentino, que dibuja un nuevo escenario escolar en el país. Asimismo, gran parte de ellos se escolarizan en enseñanza básica y en establecimientos públicos (MINEDUC, 2022a, 2022b), a diferencia de los nativos, que lo hacen preferentemente en el sector privado subvencionado (Joiko y Vásquez, 2016).

Las implicaciones de esta incorporación creciente de alumnado migrante en las escuelas chilenas apuntan a dificultades vinculadas a barreras lingüísticas y visiones estereotipadas colonialistas, en base al origen afro-latinoamericano que sufre especialmente el colectivo de origen haitiano (Pavez et al., 2018). Esta problemática resulta especialmente preocupante en uno de los sistemas educativos más segregados del mundo, donde las políticas neoliberales priorizan la libertad de elección de escuela en un contexto de alta mercantilización (Valenzuela et al., 2014). Desde el punto de vista de la política educativa, el impacto de una desigual distribución podría llevar a un incremento en la aparición de centros-gueto en la capital, del mismo modo que ocurrió años atrás con escolares de origen peruano (Suárez, 2018).

Es precisamente en el contexto de la aparición de escuelas con alta concentración escolar migrante desde donde parte esta investigación, tomando como campo social la red de escuelas de enseñanza básica de la capital. El artículo se estructura, primero, con el abordaje teórico sobre la segregación escolar de la población extranjera en estas escuelas; segundo, exponemos la metodología mixta llevada a cabo; tercero, presentamos los resultados del análisis estadístico y socioespacial de la concentración escolar en la capital, así como el análisis discursivo institucional de parte de tres Centros de Alta Concentración (CAC) chilenos; finalmente, exponemos las conclusiones y discutimos los resultados de manera comparada con un estudio de caso llevado a cabo en CAC españoles (Lubián, 2021a).

2. Revisión de la literatura

Nos centramos en la segregación escolar por origen nacional, entendida como el fenómeno por el cual los estudiantes de nacionalidad extranjera se concentran en unos u otros centros, y que se relaciona directamente con el nivel de equidad de los sistemas educativos (Murillo et al., 2017).

La segregación escolar es un fenómeno complejo en el que concurren distintos elementos explicativos vinculados a factores institucionales, socioculturales y de contexto (Bellei, 2013). Nos centramos en los primeros, que afirman que la desigual distribución de alumnado extranjero sería consecuencia, por un lado, de barreras que algunas escuelas establecerían para frenar la entrada de alumnado foráneo en sus aulas o bien de las acciones que realizan para facilitar su ingreso y, por otro lado, debido al incremento en las políticas de elección escolar en familias de clase media en un contexto como el chileno, ya de por sí segregado socialmente (Santos y Elacqua, 2016).

En este sentido, la localización de los centros en base a su dependencia administrativa no es neutra. Se ha estudiado en muchas regiones del mundo cómo la segregación escolar se relaciona con la ubicación de los centros escolares (Chapman, 2018; Smrekar y Honey, 2015), especialmente escuelas privadas o concertadas, que se situarían en zonas estratégicas y menos vulnerables (LaFleur, 2016), con el objetivo de evitar un alumnado percibido como más costoso en términos educativos, como el migrante.

Esto pone en evidencia que la distribución de población migrante no se produce de forma homogénea entre los centros educativos de un mismo territorio y que este alumnado tiende a concentrarse en determinadas escuelas, sobre todo públicas, lo que también se constata en el caso chileno (MINEDUC, 2021). Sin embargo, algunas investigaciones alertan de casos de concentración elevada también en centros educativos privados, sobre todo subvencionados, dirigidos precisamente a un alumnado más diverso, como efecto del auge en las políticas de mercado educativo (Jabbar, 2015).

En esta línea, cabe señalar que la ciudad de Santiago de Chile se caracteriza por altos niveles de diferenciación y fragmentación socioespacial. De esta forma, en el denominado “cono oriente” –representado por las comunas de Vitacura, Las Condes, Lo Barnechea, La Reina, Providencia, Ñuñoa– habita población de renta alta que, además, accede a mejores servicios. Como contrapunto, el resto de las comunas albergan a población con condiciones socioeconómicas más desfavorecidas (Aliste y Stamm, 2016). Esta conformación de la ciudad se ve también reflejada en la oferta escolar que es posible encontrar en unos territorios y otros (Flores y Carrasco, 2013).

En este contexto de creciente mercantilización de la educación a nivel mundial (Lubienski et al., 2022; Verger et al., 2017) en el que las instituciones escolares compiten por el alumnado, determinados grupos, como la población migrante, ven agravada su situación en un mercado educativo que les deja atrás por considerarlos más costosos (Bonal y Bellei, 2018). En esta lógica de oferta y demanda de servicios educativos, la propia institución escolar puede favorecer procesos de concentración en determinados centros, liberando la demanda (mayor libertad de elección) y/o la oferta (mayor libertad de los centros para diferenciarse), en una dinámica de captación de un tipo de alumnado-cliente acorde a los servicios ofertados (Alegre y Benito, 2012). En este proceso, la gestión interesada de plazas vacantes para el alumnado migrante que se incorpora fuera del periodo ordinario de matriculación, lo que se conoce como “matrícula viva” (Carrasco et al., 2012), podría incidir en el aumento de la segregación escolar. Si a ello le añadimos la pérdida de matrícula que vienen sufriendo las escuelas

públicas (Bellei et al., 2018), la llegada de alumnado migrante ciertamente podría contribuir a la supervivencia de estos centros (Joiko y Vásquez, 2016). Sin embargo, esto no siempre se alinea con una práctica docente libre de visiones estereotipadas asociadas al menor rendimiento y baja participación de las familias migrantes, tanto en el sistema educativo chileno (Mora-Olate, 2021) como en el español (García-Castaño et al., 2018; Quintas-Quintas et al., 2022; Rodríguez-Esteban y González-Mayorga, 2023).

El sistema educativo chileno se ha caracterizado especialmente por concebir la educación en términos de mercado, lo que ha provocado que la segregación escolar se haya convertido en un problema endémico (Bellei, 2016). La Ley de Inclusión, promulgada en 2015, en respuesta a sucesivas demandas estudiantiles, intentó revertir esta situación, limitando la selección, el copago y el lucro en las escuelas que reciben fondos públicos. Sin embargo, lejos de contar con un apoyo amplio en la sociedad civil, el debate generado en las instituciones educativas y en las familias vino a demostrar que los discursos y prácticas segregadoras seguían muy presentes en la cultura chilena (Carrasco, 2015).

Este trabajo examina la tendencia a la segregación de la población migrante en el contexto chileno en clave comparada con el caso español. El primero, se encuentra enmarcado en una lógica de mercado educativo más asentada en cuanto al financiamiento, costes o procesos de admisión estandarizados (Knoester y Au, 2017). Mientras que el segundo es caracterizado como cuasi-mercado educativo (Luengo-Navas y Molina-Pérez, 2018), donde los centros se esfuerzan para atraer alumnado, pero todavía con una capacidad de autonomía en la selección limitada. En el caso español, partimos de un estudio llevado a cabo en Granada que analizó los discursos sobre la segregación escolar en CAC, en el que emergieron “factores de atracción y repulsión” (Lubián, 2021a) por parte de ciertos centros escolares que, a la postre, fomentaban la concentración de la población migrante en determinadas escuelas frente a otras que evitaban su escolarización.

3. Método

El estudio se realizó en el “Gran Santiago”, área que comprende 35 comunas (Escolano y Ortiz, 2005). El número de estudiantes escolarizados en las 1.520 Escuelas Básicas que comprendió la muestra es de 642.874 (24.724 de nacionalidad extranjera). Estos datos escolares se refieren al curso académico 2017 y fueron proporcionados *ad hoc* por el Ministerio de Educación de Chile. Para la elaboración de los mapas escolares, utilizamos el Sistema de Información Geográfica de acceso libre QGIS. Para los datos que provienen de los testimonios de responsables de CAC se utilizaron los protocolos éticos obligatorios, mediante consentimientos informados en la realización de las entrevistas.

La metodología propuesta ha sido mixta y secuencial, en la que cada enfoque (cuantitativo, geográfico y cualitativo) se fue articulando por fases temporales. De esta manera y, en primer lugar, comenzamos midiendo la segregación escolar de estudiantes extranjeros de escuelas básicas en la capital chilena, lo que nos proporcionó criterios de heterogeneidad a la hora de centrar nuestro estudio de caso en la comuna de Santiago, por contar con cifras significativas de segregación escolar, elevada presencia extranjera y una oferta considerable de escuelas. En segundo lugar, representamos con mapas escolares la concentración en cada una de ellas, que nos dirigió hacia tres escuelas situadas en la comuna de Santiago, relevantes por tratarse de CAC homogéneos en cuanto al tipo de proyecto educativo, su orientación hacia familias

vulnerables y extranjeras, su localización en diferentes zonas y próximos a escuelas que no concentran población migrante. Finalmente, estos pasos nos llevaron a profundizar en los discursos de sus tres directoras responsables.

Para la fase cuantitativa de medición de la segregación escolar utilizamos los índices de Disimilitud (Duncan y Duncan, 1955) y de Raíz Cuadrada (Hutchens, 2004), éste último por su utilidad a la hora de establecer comparaciones entre subsistemas, como la dependencia escolar pública o privada (Murillo, 2016). El índice de Disimilitud oscila entre los valores de 0 (mínima segregación) y 1 (máxima), pudiéndose interpretar en términos porcentuales, como la proporción del grupo minoritario que tendría que cambiar de centro escolar para tener una distribución igualitaria. El índice H, con puntuaciones más bajas, nos sirve para establecer comparaciones entre sí. Las fórmulas son las que siguen¹:

$$D = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^k \left(\frac{x_{1i}}{X_1} - \frac{x_{2i}}{X_2} \right)$$

$$H = \sum_{i=1}^k \left(\left(\frac{x_{1i}}{X_1} \right) - \sqrt{\frac{x_{2i}}{X_2} \frac{x_{1i}}{X_1}} \right)$$

La metodología geográfica consistió en la georreferenciación de escuelas básicas, mostrando el grado de concentración de alumnado migrante en el territorio; se utilizó un modelo de datos vectorial, que representa la realidad en forma de puntos, líneas y polígonos, habitualmente utilizado para tratar fenómenos geográficos discretos (Del Bosque González et al., 2012).

Para la fase cualitativa, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a tres responsables de CAC situados en la comuna de Santiago (Cuadro 1)².

Se trata de tres escuelas de nivel básico, públicas y gratuitas, con servicios de comedor bonificado al 100 %. Las tres están situadas en la comuna de Santiago, pero abarcan tres áreas alejadas entre sí. La selección de las tres escuelas se debió a criterios de homogeneidad, que ampliamos a continuación³:

La Escuela 1 (E-1) se ubica en la parte centro-occidental, en un barrio con una bulliciosa zona comercial donde toma importancia la comunidad migrante de origen asiático, llegada hace unos años a la capital y que regenta muchos comercios; se trata de la segunda escuela que mayor concentración de alumnado extranjero presenta, con servicios orientados a un alumnado catalogado como vulnerable en un 70 %.

¹ En el Índice de Disimilitud (D), "y_i" sería el número de individuos del grupo mayoritario en cada centro escolar; "Y" el alumnado total de este grupo en el municipio.

En el Índice de Hutchens (H), "x_{1i}" y "x_{2i}" representarían el número de alumnos del grupo minoritario y mayoritario, respectivamente, en la escuela "i"; "X₁" y "X₂" sería el número total de estudiantes minoritarios y mayoritarios en todas las escuelas.

² Se han omitido los nombres de las escuelas y otros datos, para preservar su anonimato.

³ Información extraída de los Proyectos Educativos de los centros, disponible en: <https://mi.mineduc.cl/mvc/mime/portada#>

Cuadro 1
Responsables entrevistadas y CAC

Antigüedad (años)	Datos escuelas			
	Enseñanzas	Proyecto educativo	% extranjeros	Código
Dirección (4) Otros (4)	Educación Parvularia, Básica y Especial	Participación y diversidad	55,90 %	E-1
Dirección (5) Otros (11)	Educación Parvularia y Básica	Diversidad cultural	45,60 %	E-2
Dirección (4) Otros (9)	Educación Parvularia, Básica y Especial	Multicultural e inclusivo	57,70 %	E-3

Nota. Para las personas responsables de los centros, se proporciona información de la antigüedad en la dirección. Para las escuelas: tipo de enseñanzas impartidas, proyecto educativo de centro, porcentaje de alumnado extranjero y nomenclatura utilizada.

La E-2 se sitúa en la zona centro, próxima al “Club Hípico” de Santiago, en una zona más residencial y un tanto degradada, con elevada presencia de población migrante, en parte, de reciente procedencia haitiana. La escuela se orienta a un alumnado con diversidad y vulnerabilidad, cuenta con una presencia notable de alumnado de origen latinoamericano.

La E-3 está situada en la parte oriental y limita con la comuna Providencia, también se sitúa en una zona con elevada presencia de población migrante. La escuela promueve como sello de identidad la multiculturalidad, la inclusión y la integración. Se trata de la escuela con mayor concentración de alumnado extranjero de la capital y la que, de una manera más explícita, orienta su proyecto educativo a la comunidad migrante.

Es relevante apuntar que las entrevistas se desarrollaron previamente a la implementación de la Ley de Inclusión Escolar que reguló, entre otros aspectos, el proceso de admisión de estudiantes en establecimientos sostenidos con fondos públicos a través del Sistema de Admisión Escolar SAE⁴ (MINEDUC, 2017).

Finalmente, comparamos los resultados discursivos con un estudio de caso llevado a cabo en España, en la ciudad en Granada, con una muestra teórica análoga de tres CAC españoles con características similares al caso chileno en cuanto a misión, visión y valores de los centros, orientados a la comunidad migrante, lo que nos permitió un análisis comparado⁵. El trabajo de campo se desarrolló en 2018 en Chile y 2015 en España.

4. Resultados

4.1. Distribución del alumnado y oferta educativa

Los datos correspondientes a la escolarización del total de estudiantes en escuelas básicas en Chile (MINEDUC, 2021) muestran una presencia mayoritaria en establecimientos privados subvencionados (54 % de la matrícula total) que requieren de costes variables en función de la escuela, seguida por el sector municipal público (38 %) totalmente gratuito, y finalmente en escuelas privadas no subvencionadas (8 %),

⁴ Este sistema regula la admisión de estudiantes fijando procedimientos y plazos estándar para todos los establecimientos financiados con fondos públicos, reduciendo las posibilidades de selección de estudiantes por parte de éstos. Las familias, por su parte, deben acceder a una plataforma para informarse de la oferta escolar y postular a establecimientos de su preferencia.

⁵ Para más información acerca de la construcción de la muestra para el caso español, ver Lubián (2021a).

en general con elevados costes en la escolarización. Si comparamos con datos del Gran Santiago (Cuadro 2), la matrícula aumenta sensiblemente a favor de las escuelas privadas subvencionadas (61,1 %) y no subvencionadas (14,1 %), mientras que disminuye en las públicas (24,9 %).

De acuerdo con los datos obtenidos, la escolarización del alumnado migrante respecto del autóctono es muy distinta, con una menor presencia en las escuelas subvencionadas (-28,9 %) y una escolarización mucho más clara en las públicas (+31,8 %), donde recordemos que la educación es gratuita. Estos datos coinciden con estudios que señalan que estas familias priorizarían la gratuidad a la hora de decantarse por un establecimiento educativo (Córdoba et al., 2020a; Joiko y Vásquez, 2016).

Cuadro 2

Alumnado escolarizado por tipo de escuela y nacionalidad. Gran Santiago

Dependencia administrativa	Total	Chilena	Extranjera	% Total	% Chilena	% Extranjera
Municipal	159.758	146.054	13.704	24,90 %	23,60 %	55,40 %
Privada Subv.	392.709	384.487	8.222	61,10 %	62,20 %	33,30 %
Privada	90.407	87.609	2.798	14,10 %	14,20 %	11,30 %
<i>Total</i>	<i>642.874</i>	<i>618.150</i>	<i>24.724</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>

Nota. MINEDUC (2017).

Si la distribución del alumnado extranjero en las escuelas no es uniforme, tampoco lo es la localización de los centros en las comunas que componen el Gran Santiago. Del total de 1.520 escuelas básicas, encontramos comunas donde la educación privada está más presente (Cuadro 3), casi de manera predominante, en las comunas del cono oriente: Vitacura, Las Condes, Lo Barnechea y Providencia. En tales casos, estos establecimientos suponen más del 60 % de la oferta de escuelas de la comuna, llegando al 80 % en algunos casos. Como contrapunto (Cuadro 4), existen otras comunas como Cerro Navia, Lo Espejo y Lo Prado, ubicadas en el sector occidental, donde aproximadamente la mitad de sus establecimientos educativos son municipales y no existe ninguna escuela privada. Por otra parte, la educación privada subvencionada (Cuadro 5) estaría sobrerrepresentada en las comunas de La Cisterna, Padre Hurtado, La Pintana y Puente Alto, superando el 75 % de la oferta total.

Cuadro 3

Comunas con mayor proporción de escuelas privadas

Comunas	N escuelas	M.	PS.	P.	% M.	% PS.	% P.
Vitacura	18	2	2	14	11,1 %	11,1 %	77,8 %
Las Condes	53	5	7	41	9,4 %	13,2 %	77,4 %
Lo Barnechea	26	4	5	17	15,4 %	19,2 %	65,4 %
Providencia	37	9	5	23	24,3 %	13,5 %	62,2 %
Gran Santiago	1520	451	856	213	29,7 %	56,3 %	14,0 %

Nota. La tipología de escuelas se muestra según su dependencia sea Municipal (M), Privada Subvencionada (PS) o Privada (P).

Cuadro 4***Comunas con mayor proporción de escuelas municipales***

Comunas	N escuelas	M.	PS.	P.	% M.	% PS.	% P.
Cerro Navia	34	19	15	0	55,90 %	44,10 %	0,00 %
Lo Espejo	25	13	12	0	52,00 %	48,00 %	0,00 %
Lo Prado	23	11	12	0	47,80 %	52,20 %	0,00 %
Gran Santiago	1520	451	856	213	29,70 %	56,30 %	14,00 %

Cuadro 5***Comunas con mayor proporción de escuelas privadas subvencionadas***

Comunas	Total escuelas	M.	PS.	P.	% M.	% PS.	% P.
La Cisterna	37	6	30	1	16,20 %	81,10 %	2,70 %
Padre Hurtado	18	4	14	0	22,20 %	77,80 %	0,00 %
La Pintana	49	11	38	0	22,40 %	77,60 %	0,00 %
Puente Alto	114	21	87	6	18,40 %	76,30 %	5,30 %
Gran Santiago	1520	451	856	213	29,70 %	56,30 %	14,00 %

Estos datos indican que la “oferta educativa” en la capital dista de ser equitativa, de manera que, aunque no existan políticas de zonificación, la elección de escuela puede verse restringida por ello, independiente de las limitaciones económicas.

4.2. Concentración del alumnado de nacionalidad extranjera

Para medir el grado de distribución y concentración de alumnado extranjero, nos valemos de los índices de Disimilitud (D) y Hutchens (H), que permiten medir y comparar el grado de desviación respecto a la igualdad real que supondría que todo el alumnado extranjero se repartiera de forma igualitaria en cada escuela. Para el total de la capital (Cuadro 6), el índice D es 0,5597 o, dicho de otra manera, casi el 56 % del alumnado extranjero debería de cambiar de escuela para lograr una igualdad real. Resulta un valor muy elevado, muy cercano a lo que se considera híper-segregación, fijada en al menos un 0,6 (Duncan y Duncan, 1955). Para las diferentes dependencias administrativas, el índice resulta igualmente alto, semejante en escuelas municipales y subvencionadas, en torno al 0,52, mientras que la privada presenta un valor ligeramente inferior.

Cuadro 6***Índices de segregación por dependencia administrativa***

	D	H
Municipal	0,5133	0,2086
Privada Subvencionada	0,5202	0,2376
Privada	0,4531	0,1688
<i>Total (Gran Santiago)</i>	<i>0,5597</i>	<i>0,2616</i>

Cuadro 7***Alumnado de nacionalidad extranjera e Índices de segregación escolar (H, D) por comuna***

Comunas	Nº escuelas	Alumnado extranjero	% extranjero	H	D
Estación Central	31	1400	9,91	0,2708	0,5747
Pedro Aguirre Cerda	33	428	4,28	0,2562	0,5911
Santiago	83	5543	15,00	0,2345	0,5504
Recoleta	39	1748	9,88	0,2325	0,5502
Independencia	27	1874	17,43	0,2262	0,5450
El Bosque	50	170	0,78	0,2239	0,4770
Quilicura	35	967	3,84	0,2044	0,5232
La Cisterna	37	340	2,64	0,2019	0,4814
Conchalí	38	688	5,19	0,1961	0,4933
San Miguel	33	453	3,94	0,1833	0,5028
Quinta Normal	37	995	7,03	0,1784	0,4735
Cerrillos	20	328	4,39	0,1756	0,4773
San Bernardo	84	351	1,01	0,174	0,4421
Lo Barnechea	26	734	6,02	0,1668	0,4318
Renca	38	282	1,93	0,1621	0,4343
Macul	27	360	3,85	0,1608	0,4184
Puente Alto	114	438	0,73	0,1501	0,3780
La Florida	127	769	1,69	0,1408	0,3864
Vitacura	18	333	2,77	0,1385	0,4267
Las Condes	53	1123	5,12	0,1376	0,4007
La Pintana	49	173	0,79	0,1316	0,3659
La Reina	32	347	2,65	0,1316	0,3970
Cerro Navia	34	344	3,09	0,1290	0,3609
Padre Hurtado	18	87	1,20	0,1210	0,3388
San Ramon	23	192	2,17	0,1190	0,3417
Peñalolen	53	615	2,76	0,1148	0,3951
Maipu	111	621	1,11	0,1133	0,3507
Pudahuel	42	375	1,86	0,1118	0,3801
Huechuraba	20	248	2,69	0,1093	0,3569
Lo Prado	23	387	4,90	0,1086	0,3731
Lo Espejo	25	170	2,30	0,1085	0,3918
Providencia	37	568	3,65	0,1069	0,3822
La Granja	30	233	1,91	0,1016	0,3771
Nuñoa	53	719	4,03	0,0920	0,3334
San Joaquín	20	321	5,46	0,0650	0,2625

En esta línea, el indicador H muestra, comparativamente, una distribución del alumnado extranjero menos equitativa (menos centros concentran más alumnado) al tomar como referencia la totalidad de escuelas de la capital (0,26); por dependencias escolares, la privada subvencionada sería la que presenta un reparto de alumnado más desigual entre sus escuelas (0,23).

La población extranjera suele residir en las áreas centrales de las grandes capitales porque albergan mayores posibilidades de empleo, vivienda y movilidad (Margarit y Bijit, 2014). El caso chileno no es una excepción y comprobamos (Cuadro 7) que las comunas situadas en el centro de la ciudad, sobre todo Santiago, son las que más alumnado extranjero reciben en sus escuelas. Respecto al grado de concentración escolar (columna H), el indicador coloca en las primeras posiciones sobre todo a comunas centrales –Estación Central, Santiago o Recoleta– con mayor presencia extranjera, pero también aparecen otras situadas en la periferia –Pedro Aguirre Cerda

o El Bosque— a pesar de no contar con un número elevado de alumnado. Esto llevaría a pensar que en estas últimas comunas tan solo unos pocos centros escolarizarían a este alumnado

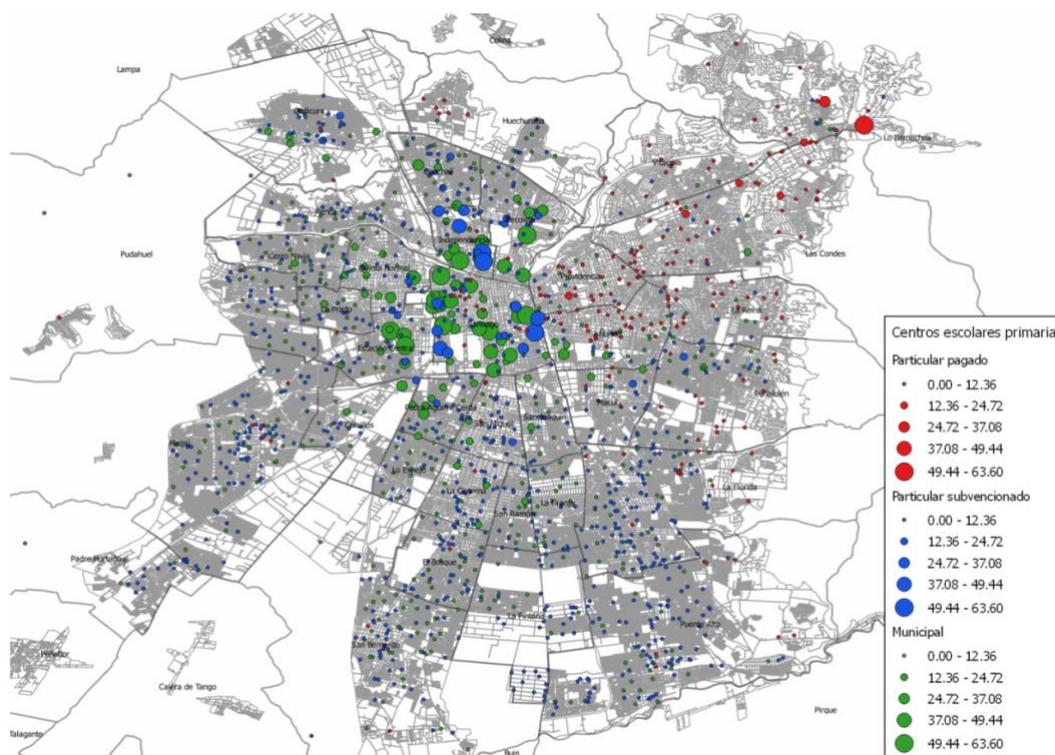
En síntesis, los indicadores confirman una segregación escolar muy elevada, cercana a la hiper-segregación para el conjunto de la capital, pero también con cifras elevadas por dependencia escolar y en ciertas comunas. Asimismo, la población escolar extranjera tiene mayor presencia en zonas céntricas, pero ello no es requisito necesario para una elevada segregación, que aparece igualmente en comunas con una presencia extranjera limitada.

4.3. Mapa de la concentración: La comuna de Santiago

La representación cartográfica (Figura 1) no deja lugar a dudas respecto a la desigual distribución del alumnado extranjero en las escuelas básicas de la capital, ya sea respecto a la localización de los centros en el territorio, como al grado de concentración del alumnado extranjero en ellos. Si nos fijamos en el mapa, vemos rápidamente que los tres tipos de dependencia escolar —pública, subvencionada y privada— siguen patrones geográficos diferenciados, en línea con la desigualdad socioeconómica y escolar de la ciudad, claramente favorable a las comunas del cono oriente (Aliste y Stamm, 2016; Flores y Carrasco, 2013), como apuntábamos al comienzo.

Figura 1

Escuelas por porcentaje de alumnado extranjero y dependencia escolar



De esta manera, las escuelas privadas no subvencionadas (color rojo) se sitúan casi exclusivamente en la parte nororiental del Gran Santiago. Su localización se corresponde con aquellas comunas de mayor nivel adquisitivo (Las Condes, Vitacura, Lo Barnechea, Providencia y Ñuñoa) y solamente algunas escuelas presentan porcentajes moderados de alumnado de nacionalidad extranjera, en torno al 25 %, situadas en Las Condes, Ñuñoa y Providencia. Destaca el caso de una escuela situada en el extremo nororiental de la ciudad, en la comuna Lo Barnechea, con un porcentaje

de alumnado extranjero que representa más del 60 % del total en la escuela. Se trata de un centro escolar que escolariza en mayor medida a alumnado proveniente de familias extranjeras de alto poder adquisitivo.

Por otra parte, las escuelas públicas (verde) tienen presencia en todo el territorio, si bien aquellas con una concentración más elevada de alumnado extranjero están en las comunas centrales (Santiago, Estación Central, Independencia). Un número elevado de ellas, unas 20 escuelas, presentan porcentajes de concentración en torno al 50 %. Finalmente, las escuelas privadas subvencionadas (azul) siguen patrones de localización similares a las públicas, aunque con mayor presencia en comunas más alejadas del centro. Las escuelas que tienen porcentajes de concentración más elevados (alrededor del 50 %) se localizan en las comunas centrales de Santiago e Independencia.

Salvo la excepción de la escuela privada más elitista, los datos evidencian que la mayor concentración de alumnado extranjero se localiza sobre todo en la parte central de la ciudad, en escuelas municipales y, ya en menor medida, en privadas subvencionadas. Parece que estos dos tipos de escuelas, en general, no tienen demasiada presencia en las comunas donde se ha implementado la educación privada no subvencionada. Mención especial requiere la comuna de Santiago, recordemos, situada en el corazón de la capital, con la mayor presencia de alumnado extranjero matriculado en sus escuelas (5.543 estudiantes, 15 % del total) y la tercera con mayor índice de segregación (0,5504). Aquí se agrupan el mayor número de CAC de la capital. Resulta un caso significativo para nuestro estudio porque en ella conviven escuelas de las tres dependencias administrativas, por lo que la oferta escolar resulta, a priori, amplia y diversa. El mapa escolar ampliado (Figura 2) nos permite visualizar la distribución escolar del alumnado extranjero en las diferentes escuelas básicas de su territorio⁶.

La oferta escolar en esta comuna es alta (83 escuelas), con una mayor proporción de escuelas públicas en comparación con el total para la capital (un 38,6 % frente al 29,7 % del total) y una menor presencia de escuelas privadas subvencionadas (48,2 % frente al 56,3 %), mientras que las privadas mantienen una oferta limitada pero dentro de la media (13,3 % frente al 14 %). Respecto al alumnado extranjero, los cálculos arrojan cifras contundentes respecto a una preponderancia de la dependencia pública: del total de 5.543 estudiantes extranjeros en la comuna, 3.802 se escolarizan en escuelas municipales (el 68,6 %, frente al 55,4 % del total), 1.675 en privadas subvencionadas (30,2 %, frente al 33,3 %) y solo 66 estudiantes extranjeros asisten a escuelas privadas no subvencionadas en esta comuna (1,2 % frente al 11,3 %).

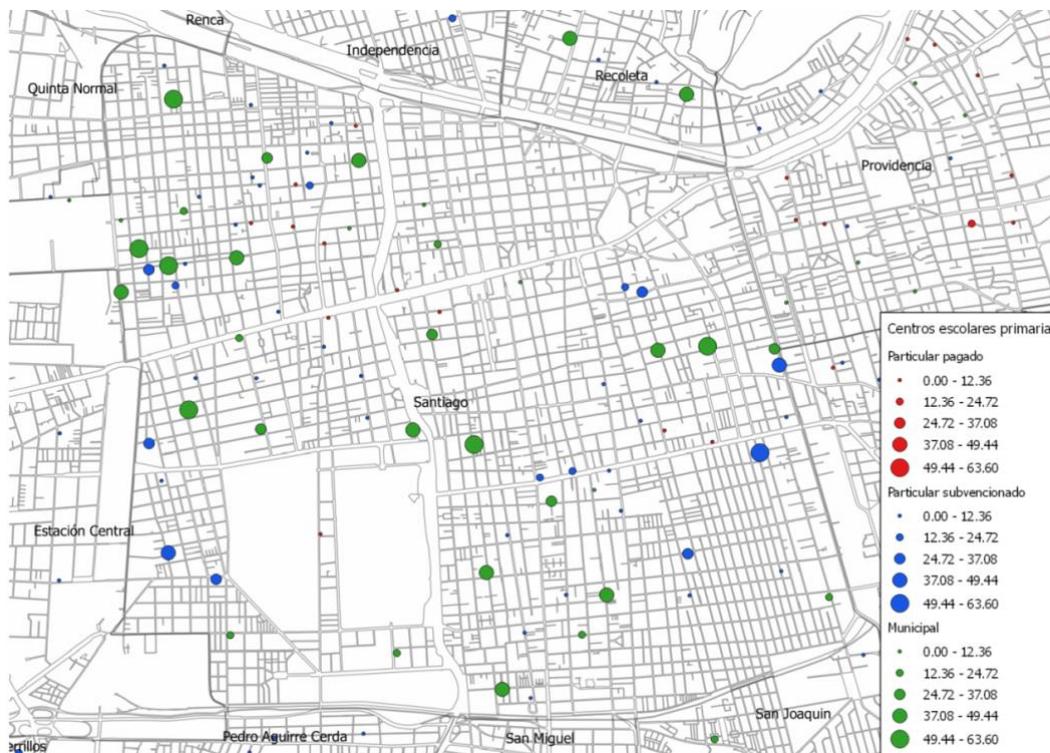
Respecto al grado de concentración escolar, el mapa nos permite observar rápidamente que el número de escuelas públicas que concentran alumnado extranjero es elevado, ya que unas once escuelas superan el 40 % de este alumnado y seis de ellas superan el 50 %; estas escuelas se extienden por toda la comuna, si bien se observa una mayor presencia en la zona occidental (limitando con la comuna de Estación Central, aquella con mayor proporción de alumnado extranjero) pero también por la zona central y oriental de la comuna. En cuanto a escuelas privadas subvencionadas, vemos tres CAC con elevadas proporciones de concentración (entre 45 % y 49 %) situados, uno en la parte suroriental y otros dos en la occidental, y se observan también otras escuelas con porcentajes bastante elevados (del 30 %). Por último, los datos evidencian que las

⁶ Hemos decidido reducir la escala de concentración escolar para poder diferenciar mejor las escuelas por dependencia y tener perspectiva de la distancia entre ellas. Recordemos que las escuelas más “concentradoras” (CAC) presentan cifras en torno al 50-60 % de alumnado extranjero matriculado, como se muestra en la leyenda.

escuelas privadas no subvencionadas no concentran a este alumnado, ya que apenas dos escuelas aparecen con cifras discretas del 6-7 % de alumnado extranjero, mientras que el resto de ellas no llega a superar el 3 % de matrícula.

Figura 2

Escuelas por porcentaje de alumnado extranjero y dependencia. Comuna de Santiago



Los datos son claros e indican que, de la oferta amplia y variada de escuelas que hay en la comuna, solo algunas escolarizan a la población migrante, principalmente públicas, aunque también algunas subvencionadas. Además, en el mapa apreciamos que la proximidad no parece ser el factor causal principal, ya que, en general, las escuelas se ubican en distancias próximas entre sí. Profundizamos en ello a continuación.

4.4. El discurso chileno de la concentración en clave comparada

En el contexto chileno, en los discursos de las directoras de CAC públicos, emergieron temas como el carácter funcional de la concentración escolar, la apertura de las escuelas, las dinámicas de discriminación/exclusión de estos grupos, la importancia de las pruebas estandarizadas de selección y la problemática gestión de las nuevas matrículas. Todos ellos como factores que explicarían los elevados niveles de concentración en este tipo de escuelas.

En primer lugar, las entrevistadas aludieron a la creciente inmigración que está recibiendo la capital en los últimos años como causa de la concentración, lo que estaría reconfigurando la composición del alumnado en las escuelas. Sin embargo, no parece que todas las escuelas se vean influenciadas por ello, sino solamente aquellas que necesitan nuevas matrículas para su continuidad, como uno de los casos estudiados. Es en este contexto donde se enmarca un relato que habla de la *funcionalidad* de la inmigración para la supervivencia de estas escuelas, que experimentan una pérdida significativa de alumnado.

Para nosotros, la diversidad ha sido una oportunidad, porque esta era una escuela que iba descendiendo en la matrícula (...) En todas las escuelas básicas

públicas en Chile aumentaron mucho la matrícula con la llegada de inmigrantes.
[E-1]

En esta comuna hay 44 colegios básicos, si tú le sacas la población migrante tendrían que cerrar más de la mitad de los colegios, casi... porque no hay matrícula. [E-3]

Especialmente relevante resultó el momento en el que una de las entrevistadas muestra un cierto reparo a la hora de admitir que la concentración en su escuela permite su continuidad, en peligro de cierre por falta de matrícula. Este reparo tornó en alivio al comprobar que no había sido la única entrevistada en admitirlo.

Yo creo que... acá tenemos trabajo por los extranjeros... en los [centros] municipales...

Entrevistador: Me lo han dicho también otras compañeras de otras escuelas...

¡Ah, pensaba que era yo no más! Siiii (...) no se justificaría el tener una educadora de párvulos por ocho niños, entonces quienes lo cubren son los extranjeros. La educación pública sigue viva gracias a los extranjeros. [E-2]

En el caso español, aunque no encontramos una alusión tan directa a la necesidad acuciante de alumnado, el discurso también refleja una orientación de ciertos CAC hacia la educación multicultural, para atraer la matrícula de estudiantes extranjeros (Lubián, 2021a, p. 12).

En el desarrollo de todas las entrevistas, comprobamos que la configuración de un sistema educativo como el chileno, basado en reglas de cuasi-mercado, impregna los discursos. La pervivencia de ciertos centros escolares no parece estar asegurada en un sistema de libre elección donde las familias recorren amplias distancias para asistir a las escuelas deseadas (Bellei et al., 2020; Córdoba et al., 2020). En el caso español, en cambio, la zonificación escolar gestiona la oferta y demanda de plazas por escuela y delimita aquellas a las que se puede optar, por lo que la continuidad de la matrícula parece estar más asegurada.

En las entrevistas, el relato de la segregación escolar se entiende como algo característico y habitual en el sistema chileno, algo que está presente en el imaginario de los agentes educativos. La diferenciación de centros escolares en Chile según su gestión y costes es tal, que no compiten por el mismo alumnado, sino que las familias disponen de una oferta de *servicios especializados* en diversidad y diferenciada respecto a otros centros. Por ello, la proximidad en estos casos no sería tan determinante.

Entrevistador: ¿Hay otros centros escolares que estén cerca de este?

Entrevistada: No [sin dudar]. Bueno, hay uno que es subvencionado, pero apunta a otro tipo de población porque se paga, es decir los padres tienen que pagar una mensualidad. Está muy cerca de acá... una calle paralela. Hay algunos relativamente cerca, pero apuntan a otro tipo de población. [E-1]

En el caso español observamos similitudes y diferencias al respecto. Los CAC estudiados se orientan también hacia un tipo de alumnado más diverso y con necesidades educativas especiales, sin embargo y nuevamente, parece que el factor de atracción aquí opera en un plano más informal. Por tanto, la concentración se explicaría por dejación y malas praxis de otros centros (Lubián, 2021a, pp. 15–16) más que por una oferta de servicios diferenciada de forma explícita e institucionalizada, como en el caso chileno (OCDE, 2004).

Por tanto, la excesiva diferenciación de centros en cuanto a servicios ofertados en diversidad sería un factor de concentración importante en Chile que, en cierto modo, institucionaliza la concentración escolar de ciertos grupos mediante requisitos de admisión. En efecto, las responsables de los CAC chilenos nos informaron de los

requisitos de postulación que tenían que cumplir las familias además de la entrevista de selección (vigente durante el trabajo de campo) e independiente de su vulnerabilidad socio-económica. Tales prácticas habrían incrementado la segregación escolar de este alumnado previo a la implementación del Sistema de Admisión Escolar (en funcionamiento a nivel nacional desde el curso 2019-2020) que vino a limitarlas.

En relación con la composición escolar homogénea y la funcionalidad de la inmigración para la supervivencia de las escuelas, emerge el relato del *racismo* en la sociedad chilena como vector de concentración escolar. Determinados valores demandados por familias migrantes, como integración e inclusión, serían percibidos como propios en CAC y, por tanto, ausentes en otras. Este elemento funcionaría como factor de atracción (o “mención de calidad” en palabras de la entrevistada) ejercido por los CAC hacia estas familias, que buscarían ambientes “libres” de racismo y, a la vez, como factor de repulsión de otras escuelas, que evitarían a un tipo de alumnado no deseado.

Acá recibimos a los que tienen más vulnerabilidad que no tienen posibilidades de pagar o que les gusta la escuela porque es un lugar de inclusión. Donde no se les pregunta de dónde vienen, entonces eso a los papás se pasa la voz; Como que la “mención de calidad” de nuestra escuela es porque está asociada a que la escuela incluye. [E-1]

Este relato sigue la línea de diversas investigaciones que señalan cómo las propias familias migrantes tienden a auto-concentrarse en escuelas afines socioeconómicamente, en una sociedad como la chilena, con un alto grado de racismo y discriminación hacia familias extranjeras (Córdoba et al., 2020). La discriminación apareció también en el caso español analizado, al denunciar las propias familias imposiciones a la hora de acceder a una escuela, como el conocimiento del idioma o profesar la religión católica, totalmente fuera de la normativa (Lubián, 2021a).

Por último, en las entrevistas surgió el tema de las *pruebas estandarizadas* en el sistema escolar chileno, por el que las escuelas son evaluadas por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), un ranking que se hace público y que es el que a la postre determina el prestigio y la calidad de las escuelas. En este contexto, nos comentaron, es fácil adivinar que las familias que acceden a escuelas básicas situadas en bajas posiciones del ranking, suelen continuar su formación en liceos técnicos orientados a una formación profesional. Los rankings, por lo tanto, condicionan en gran medida la transición escolar posterior, que se afianza a través de una orientación y acompañamiento activo por parte de las escuelas primarias hacia escuelas o liceos “más apropiados”, en lo que supone una continuidad en las dinámicas de segmentación escolar en niveles más avanzados.

Suelen ir a las escuelas técnicas. (...) Primero porque ninguno de los alumnos de este colegio y los de la zona (...) podríamos postular a los liceos emblemáticos, porque esos son de muy alto nivel de exigencia. [E-3]

Los mismos liceos de la comuna vienen acá a hacer charlas o vamos nosotros a visitar otros liceos y hay como una orientación (...) Y les recomendamos pues que a lo mejor a usted le conviene un liceo técnico... [E-2]

La mayoría de padres piden ayuda a la escuela para la continuidad (...) Sacamos todos los años a 70 niños de octavo básico que tienen que ir a un liceo. Cinco cupos acá, siete cupos acá... la orientadora los distribuye. (...) Está el Liceo Emblemático de Chile que ahí van los mejores niños de esta escuela, tienen un cupo ahí. (...) Al que le cuesta más, pues está el liceo industrial, allá salen con una formación técnica. Si va mal es probable que no llegue a la universidad, entonces pues ya sabes... [E-1]

Este elemento de continuidad en la concentración a través de la orientación escolar se da, nuevamente, de una forma más institucionalizada en el caso chileno, a través de

pruebas estandarizadas y rankings escolares, inexistentes en el caso español, que orientan al alumnado en función de sus resultados académicos, ya desde niveles tempranos.

Todos los elementos mencionados provocan desajustes en la gestión de las nuevas matrículas, acentuada con la llegada de población migrante. En el sistema chileno, nos comentaron, hay escasez de oferta de plazas en estas comunas con mayor presencia extranjera, hecho que, unido a los elementos de atracción y al flujo de entrada de población migrante, incidiría en que algunos de sus centros se vean saturados.

Nosotros hicimos el año pasado un censo, y teníamos 930 estudiantes sin matrícula, en la zona de Santiago. Yo conozco estudiantes venezolanos que llevan todavía dos años sin escolaridad. No hay plazas, todos los colegios de la comuna de Santiago estamos colapsados, no tenemos la posibilidad por espacio. Nosotros no tenemos vacantes. Teníamos plazas en pre-kinder el año pasado, pero para el año que viene se nos llenaron con los hermanos de los estudiantes. Tenemos una lista de espera de más de 100 alumnos. [E-3]

En el caso español, con un flujo migratorio de entrada más paulatino, este elemento de saturación en la gestión de las nuevas matrículas no parece darse, al menos no en los CAC estudiados, menos demandados, que atraen alumnado extranjero manteniendo un cupo de plazas vacantes durante todo el año (Lubián, 2021a, p. 11). Estos problemas en la gestión se agravan en el sistema chileno, formando una especie de “embudo” o “cuello de botella” en el que solo unos determinados centros de unas determinadas zonas estarían acogiendo y concentrando a este tipo de alumnado.

Por último, es conveniente apuntar que también existe alumnado chileno escolarizado en estos CAC, que responde a un perfil con necesidades educativas especiales. Aunque para muchas familias –inmigradas y autóctonas con alta vulnerabilidad- estas escuelas atienden sus necesidades y se convierten en centros de referencia, también en el sistema español (Lubián, 2021a; Lubián y Langa, 2022), en otros casos son concebidas como *escuelas temporales*. Esto ocurre en familias con cierto capital escolar que, en cuanto pueden, optarían por otras escuelas. Tal sería el caso de familias de origen venezolano, con un mayor nivel formativo parental.

[Sobre familias venezolanas] Cuando llegan... llegan sin nada, lo colocan en un municipal porque es gratuito, y después cuando ellos ya están bien lo llevan a un subvencionado o a las particulares. Porque tienen mayor nivel de formación. [E-2]

4.5. Hallazgos a partir del análisis comparado

Del análisis comparado, queremos destacar algunas claves que sintetizamos en el Cuadro 8. En primer lugar, en el caso español, la segregación escolar no llega a niveles tan elevados (Lubián, 2021b), por lo que no se da un problema de vacantes tan acuciante como en el caso chileno, sino que los CAC, o disponen de plazas durante todo el año, o se les permite un exceso de ratio que a la postre hace que se perpetúe la “escuela de migrantes” también allí (Lubián, 2021a, pp. 11-14).

En segundo lugar, resulta menos evidente en los discursos españoles la cultura de selección escolar, sin duda por tratarse de un sistema educativo formalmente menos mercantilizado y con menores costes asociados a la escolarización (Lubián, 2021a, pp. 14-15), pero ello no evita que, como apuntamos, se lleven a cabo estrategias más informales de selección, principalmente en el caso de centros concertados, con todavía ciertos privilegios en su gestión y autonomía a la hora de orientarse a un determinado tipo de alumnado.

Cuadro 8**Discursos comparados emergentes. CAC españoles y chilenos**

Discursos	Chile	España
Funcionalidad de la inmigración/concentración	Determinante por peligro de cierre de escuelas	Menor influencia, solo en algún caso
Especialización de servicios en diversidad	Fuerte y muy institucionalizado	Fuerte, de carácter informal
Racismo y discriminación	Impulsa la autosegregación familiar	Se da, pero en menor medida
Pruebas estandarizadas y rankings	Determina el acceso y la trayectoria	No existe de manera formal
Gestión de las nuevas matrículas	Saturación de plazas, no hay vacantes a mitad de curso	Existen plazas durante todo el curso

En tercer lugar, la ausencia de pruebas estandarizadas o *rankings* de escuelas en el sistema español aleja el fantasma de la selección del alumnado, al menos a nivel formal, por parte de las escuelas, que cuentan con menor autonomía en la gestión de su alumnado. Sin embargo, ello no es óbice para que los CAC españoles también proyecten una alta orientación hacia el alumnado migrante (Lubián, 2021a, p. 19), a veces construida de manera artificial (García-Castaño et al., 2018).

Por último, encontramos similitudes en los discursos acerca de la funcionalidad, tanto propia como para el sistema, de la existencia de CAC. Ya sea por la necesidad de contar con un número asegurado de matrículas que posibilite la pervivencia de estas escuelas, como en su concepción de espacios libres de racismo y discriminación (Lubián, 2021a, pp. 15–17), estos CAC se erigen como centros “necesarios” que, al mismo tiempo e inevitablemente, estarían funcionando como un elemento concentrador y segregador del sistema. De nuevo, en este caso, en un grado menor en el caso español frente al chileno.

En resumen, estas diferencias en los discursos institucionales sobre la concentración escolar en aspectos como la concepción de la educación, las funciones del sistema educativo, el rol de los centros escolares o las amenazas (de gestión y/o continuidad), aparecen mediadas por la cultura escolar, dependiente del contexto (flujos migratorios de entrada) y normativa (autonomía de centros, selección del alumnado, costes, libertad de elección parental), en cada sistema educativo de referencia.

5. Discusión y conclusiones

En el caso chileno, los análisis cuantitativo y geográfico arrojan datos claros sobre la concentración escolar del alumnado extranjero. En primer lugar, se evidencia una hiper-segregación escolar en la capital y una alta segregación por comunas, lo que refuerza las consideraciones acerca de la inequidad del sistema educativo chileno (Bellei, 2016; Santos y Elacqua, 2016). En segundo lugar, los mapas escolares permiten observar que la localización de las escuelas no es neutra, como apunta la literatura internacional (Chapman, 2018; LaFleur, 2016) y nacional (Flores y Carrasco, 2013). Aparecen CAC de gestión pública y gratuita, pero también subvencionados, con cifras de concentración elevadas que se encargan de la escolarización del alumnado migrante; por su parte, las escuelas privadas no subvencionadas quedan al margen y se sitúan en zonas de la ciudad donde estas familias no acceden por el elevado coste, en lo que viene a ser una tendencia global, como indican Verger y otros (2016, 2017), pero mucho más acusada en el caso chileno.

Los discursos acerca de la concentración escolar ahondan, en primer lugar, en la problemática del sistema educativo chileno en la gestión de plazas, agravado en los últimos años con la llegada de familias migrantes; las entrevistadas denuncian que la concentración en la comuna de Santiago provoca desajustes en la matrícula, lo que se traduce en un buen número de escuelas municipales y algunas subvencionadas saturadas en el centro, frente a escuelas privadas ajenas a este fenómeno. En segundo lugar, el sistema chileno, basado hasta hace pocos años en una fuerte selección normativa del alumnado ex ante (en la admisión de solicitudes) y ex post (en la orientación en el paso a la secundaria), determina en gran medida las trayectorias de los estudiantes, que ven reproducidas prácticas segregadoras a través de la propia institución escolar. En este sentido, las pruebas estandarizadas de acceso y rankings escolares emergen discursivamente como un elemento central que explica en gran medida la concentración escolar en estas escuelas, como ya advierten muchas investigaciones (Knoester y Au, 2017). En tercer lugar, la clara orientación de los CAC estudiados hacia el alumnado migrante hace que la concentración escolar también se incremente, propiciando, de manera indirecta, que el resto de escuelas, incluso públicas (Castillo et al., 2018; Córdoba et al., 2020a), eviten su escolarización o lo hagan en mucha menor medida. En este sentido, nos resulta paradójico que haya emergido con fuerza el discurso funcional de la concentración escolar ya que, por un lado, se denuncian prácticas de segregación escolar sistémica a la vez que estas escuelas necesitan concentrar a un alumnado “diverso” para su continuidad. Se trata de un proceso “perverso” evidenciado a partir de nuestra investigación y de otras, que subrayan la preponderancia del objetivo de la supervivencia escolar (Jabbar, 2015; Joiko y Vásquez, 2016) incluso por encima de objetivos de inclusión, equidad y fomento de la participación de las familias migrantes (García-Castaño et al., 2018; Quintas-Quintas et al., 2022).

El análisis comparado con el caso español arrojó diferencias discursivas notables entre ambos sistemas educativos, sobre todo en lo que concierne a la institucionalización y normalización de los procesos de segregación relativos a las pruebas estandarizadas, la gestión de las plazas vacantes o la “especialización en diversidad”. En el caso chileno, estos procesos aparecen naturalizados en los discursos recogidos en los CAC, como una característica propia del sistema y conocida por los actores educativos; frente a ello, el discurso institucional español se muestra más cauto a la hora de admitir que podría haber procesos encubiertos de selección de alumnado, propios y ajenos (Lubián, 2021a). Todo el conjunto de elementos que han aparecido en los discursos da cuenta de las dificultades en la gestión educativa y, a la vez, de la influencia de la propia institución escolar en el aumento de la segregación ante la llegada de alumnado extranjero, especialmente a través de una gestión interesada de las vacantes escolares. En este punto, coincidimos con Carrasco y otros (2012) en que una gestión interesada de la “matrícula viva” como ocurre en el sistema chileno estaría fomentando la concentración escolar, en mayor medida que en caso español, por la necesidad de matrícula para la supervivencia de ciertas escuelas.

Reflexionamos, siguiendo a Putnam (2015), sobre las consecuencias en el deterioro que las reformas educativas basadas en el *accountability* intensivo, la privatización y la competencia han ejercido en la igualdad de oportunidades educativas en países hegemónicos como Estados Unidos, al imponer una visión de que los niños ajenos no son una preocupación colectiva. El sistema educativo chileno es heredero del modelo norteamericano, donde los niños y niñas de familias vulnerables ven determinadas sus trayectorias escolares y vitales, en un sistema que los segrega institucionalmente mediante pruebas estandarizadas y procesos de selección ya desde la educación básica (Knoester y Au, 2017). Por todo esto, consideramos que los sistemas educativos

segregados se muestran menos adaptables a los cambios demográficos; este hecho, unido a la movilidad laboral y escolar de las familias migrantes, provoca una mayor dificultad en la gestión escolar a la hora de establecer posibles planes de contingencia, y podría propiciar en poco tiempo la aparición de centros-gueto, especialmente en un contexto de elevada inmigración.

A partir de esta investigación, se abren nuevas temáticas. Por ejemplo, profundizar en las dinámicas de atracción y repulsión de la propia institución escolar parece importante, si entendemos que las escuelas son instituciones clave en los procesos de integración e inclusión. Es importante volver a evidenciar que, aun ubicándose en un mismo territorio, escuelas de la misma dependencia pueden escolarizar proporciones muy diversas de alumnado migrante, siendo pertinente ahondar en los factores que llevan a unos y otros establecimientos a responder al fenómeno de la migración de distintas maneras. Junto a ello, consideramos necesario explorar las diferencias en la concentración por nacionalidades ante nuevos retos en el sistema educativo chileno (población latinoamericana y caribeña) o el español (Europa del Este), así como analizar el impacto en otras ciudades de tamaño medio, insertas igualmente en procesos de concentración escolar. Por otra parte, el cambio de normativa reciente acontecido en el proceso de admisión escolar chileno evidencia la necesidad de conocer los discursos de actores clave en este nuevo contexto.

Como propuesta, el artículo sugiere la necesidad de incorporar ajustes al Sistema de Admisión Escolar (SAE) a fin de que logre hacerse cargo de la escolarización de alumnado migrante de forma más pertinente. Estudios previos muestran que estas familias cuentan con poca información sobre el sistema o que experimentan dificultades en el uso de su plataforma (Moyano et al., 2020) y que se les solicita documentos que usualmente no tienen o que no cuentan con determinados requisitos formales (Joiko, 2023). Pero, además, el sistema de admisión funciona en fechas específicas, no existiendo consideración del nuevo fenómeno de “matrícula viva” que caracteriza la escolarización de población migrante. De manera que esta población termina asistiendo a las escuelas donde quedan puestos escolares disponibles (Joiko, 2019), reforzándose la tendencia a su concentración en algunos establecimientos.

Por último, somos conscientes de las limitaciones de nuestro estudio. Dado el carácter metodológico mixto y comparado, sería recomendable ampliar el foco hacia procesos de concentración situados en comunas con menor presencia extranjera, ya que hemos comprobado que aquí también aparecen tendencias que merecen atención.

Agradecimientos

Este trabajo procede de la Tesis Doctoral que recibió el Premio Enrique Fuentes Quintana de Funcas –Categoría Ciencias Políticas, Sociología y Comunicación– Convocatoria 2020-2021. La investigación ha sido apoyada económicamente por la Escuela de Doctorado de la Universidad de Jaén, en el marco de las ayudas para la realización de estancias para la obtención de Mención Internacional.

Referencias

- Alegre, M. A., y Benito, R. (2012). ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona. *Profesorado*, 16(3). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42420>

- Aliste, E. y Stamm, C. (2016). Hacia una geografía de los conflictos socioambientales en Santiago de Chile: Lecturas para una ecología política del territorio. *Revista de Estudios Sociales*, 55, art 3. <https://doi.org/10.7440/res55.2016.03>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 232-247.
- Bellei, C., Alzamora-Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M., Martínez, J., Fuente, L., Pozo, F. y Díaz, R. (2018). *Nueva educación pública: Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. <https://doi.org/10.34720/dkg9-v819>
- Bellei, C., Orellana, V., y Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena. Comunidad, identidad y cierre social. *Education Policy Analysis Archives*, 28, art. 5. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.3884>
- Bonal, X. y Bellei, C. (2018). Introduction: The Renaissance of School Segregation in a Context of Globalization. En X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 1-26). Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-001>
- Carrasco, A. (2015). Revisitando el debate sobre la ley de inclusión. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación. Reflexiones y propuestas desde la UC* (pp. 213-244). Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- Carrasco, S., Rovira, J., Bereményi, A. y Casalta, V. (2012). Más allá de la «matrícula viva». La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña. *Papers*, 97(2), 311-341. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n2.394>
- Castillo, D., Santa Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Chapman, T. K. (2018). Segregation, desegregation, segregation: charter school options as a return to separate and unequal schools for urban families. *Peabody Journal of Education*, 93(1), 38-51. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1403174>
- Córdoba, C., Altamirano, C., y Rojas, K. (2020a). Elementos para comprender la concentración de estudiantes extranjeros en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 87-108. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000100087>
- Córdoba, C., Laborda, A., y Reyes, C. (2020b). Preferencias de elección de escuela en dos casos de alta segregación escolar. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(4), 325-344. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.013>
- Del Bosque González, I., Fernández Freire, C., Martín-Forero Morente, L. y Pérez Asensio, E. (2012). *Los sistemas de información geográfica y la investigación en ciencias humanas y sociales*. Centro Superior de Investigaciones Científicas.
- Duncan, O. D. y Duncan, B. (1955). A methodological analysis of segregation indexes. *American Sociological Review*, 20 (2), 210-217. <https://doi.org/10.2307/2088328>
- Edwards, R. y Greene, M. (2022). Migración haitiana en Santiago. Una aproximación multiescalar y temporal. *Eure*, 48(144), 1-21. <https://doi.org/10.7764/eure.48.144.02>
- Escolano, S. y Ortiz, J. (2005). La formación de un modelo policéntrico de la actividad comercial en el Gran Santiago (Chile). *Revista de Geografía Norte Grande*, 34, 53-64.
- Flores, C. y Carrasco, A. (2013). *(Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela. Preferencias, libertad de elección y segregación escolar*. Espacio Público. Documento de Referencia 2.

- García-Castaño, F. J., Rubio-Gómez, M. y Fernández-Echeverría, J. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, 34(1), artículo 01. <http://hdl.handle.net/10481/54679>
- Hutchens, R. (2004). One measure of segregation. *International Economic Review*, 45(2), 555-578. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2354.2004.00136.x>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2021). *Estimación de personas extranjeras en Chile al 31 de diciembre de 2020: Informe metodológico*. Instituto Nacional de Estadísticas.
- Jabbar, H. (2015). Every kid is money: Market-like competition and school leader strategies in New Orleans. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 638-659. <https://doi.org/10.3102/0162373715577447>
- 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/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Joiko, S. (2019). Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema. Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios. *Estudios Pedagógicos*, 45(3). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300093>
- Joiko, S. (2023). Proliferación de fronteras en las políticas educativas en contextos migratorios en Chile. *Estudios Fronterizos*, 24, art 112. <https://doi.org/10.21670/ref.2301112>
- Knoester, M. y Au, W. (2017). Standardized testing and school segregation: Like tinder for fire? *Race Ethnicity and Education*, 20(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1121474>
- LaFleur, J. C. (2016). Locating Chicago's charter schools: A socio-spatial analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 24, art 8. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.1745>
- Lubián, C. (2021a). Narrativas familiares e institucionales sobre las barreras de acceso a centros escolares en familias migrantes: Un estudio de caso en España. *Education Policy Analysis Archives*, 29(73), 24. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5777>
- Lubián, C. (2021b). Segregación residencial, segregación escolar y vulnerabilidad por origen nacional: La ciudad de Granada como estudio de caso. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario de Estudios Sobre Migraciones*, 52, 249-286. <https://doi.org/10.14422/MIG.I52.Y2021.009>
- Lubián, C., y Langa, D. (2022). La segregación escolar en familias inmigradas: clase social y estatus migratorio. *Revista Española de Sociología*, 31(3), a122. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.122>
- Lubienski, C., Perry, L. B., Kim, J. y Canbolat, Y. (2022). Market models and segregation: Examining mechanisms of student sorting. *Comparative Education*, 58(1), 16-36. <https://doi.org/10.1080/03050068.2021.2013043>
- Luengo Navas, J. J. y Molina Pérez, J. (2018). (Re)contextualización del modelo de cuasi-mercado en Andalucía. Dirección escolar y familias compitiendo y seleccionando. *Profesorado*, 22(2), 269-287. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7723>
- Margarit, D. y Bijit, K. (2014). Barrios y población inmigrantes: el caso de la comuna de Santiago. *Revista INVI*, 29(81), 19-77. <https://doi.org/10.4067/s0718-83582014000200002>
- MINEDUC. (2017). *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de inclusión escolar*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2021). *Apuntes 16. Variación de la matrícula preliminar 2021*. MINEDUC.

- MINEDUC. (2022a). *Escolaridad y flujos migratorios: Una oportunidad para la educación inclusiva*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2022b). *Fichas de establecimiento*. MINEDUC.
- Mora Olate, M. L. (2021). Visiones docentes sobre la participación de familias migrantes en la escuela chilena. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 19-31. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.002>
- Moyano, C., Joiko, S. y Oyarzún, J. (2020). Searching for an educational shelter: Classification, racialisation and genderisation during migrant families' school choice experiences in Chile. *International Studies in Sociology of Education*, 29(3), 293-318. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1771748>
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04>
- OCDE. (2004) *Revisión de políticas nacionales de educación. Chile*. OCDE.
- Pavez, I., Ortiz, J. E., Jara, P., Olgún, C. y Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: Barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(11), 71-97. <https://doi.org/10.31644/ed.11.2018.a03>
- Putnam, R. (2015). *Our Kids: The American dream in crisis*. Simon y Schuster.
- Quintas-Quintas, M., Arratibel Insausti, N. y Barquín, A. (2022). Participación familiar en escuelas con alta presencia de alumnado inmigrante y en desventaja socioeconómica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 89-105. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.005>
- Rodríguez-Esteban, A. y González-Mayorga, H. (2023). Influencia del profesorado en las actitudes hacia la inmigración de los alumnos. Evidencias desde PISA 2018. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 85-100. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.005>
- Rojas Pedemonte, N., Amode, N. y Vásquez Rencoret, J. (2015). Racismo y matrices de "inclusión" de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis*, 14(42), 217-245. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300011>
- Santos, H. y Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: Elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Cepal*, 119, 133-148.
- Smrekar, C. y Honey, N. (2015). The desegregation aims and demographic contexts of magnet schools: How parents choose and why siting policies matter. *Peabody Journal of Education*, 90(1), 128-155. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.988545>
- Suárez, D. L. (2018). *Alteridades nacionales y racialización desde un acercamiento socio-histórico. El caso de la niñez de las migraciones en Santiago de Chile*. [Tesis doctoral, Universidad de Chile]. Repositorio institucional de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/173243>
- Thayer, L. E. y Tijoux, M. E. (2022). Trayectorias del sujeto migrante en Chile. Elementos para un análisis del racismo y el estatus precario. *Papers. Revista de Sociología*, 107(2), e2998. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2998>

- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29 (2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Verger, A., Steiner-Khamsi, G. y Lubienski, C. (2017). The emerging global education industry: Analysing market-making in education through market sociology. *Globalisation, Societies and Education*, 15(3), 141-165. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1330141>

Breve CV de los/las autores/as

Carlos Lubián

Doctor en Sociología con especialidad en Estudios Migratorios por las Universidades de Jaén, Granada y Pablo de Olavide (Sevilla). Premio “Enrique Fuentes Quintana de Tesis Doctorales” en 2022, por la tesis titulada “Segregación escolar y estrategias familiares de elección de centro: la población inmigrada en el contexto escolar de Granada”. Profesor Ayudante Doctor en la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación se centran en las desigualdades educativas por origen social y étnico, con especial atención a la segregación escolar, la elección de centro y el estudio de las trayectorias escolares. Email: carlos.lubian@usc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5581-742X>

Claudia Córdoba

Psicóloga por Universidad de Chile y Doctora en Sociología de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Sus intereses de investigación han estado alrededor de elección de escuela y segregación socioeconómica entre establecimientos educativos, así como en estudios sobre iniciación profesional docente. Sus investigaciones más recientes se centran en el análisis de la concentración de población migrante en escuelas de la Región Metropolitana y la elección de establecimientos públicos por parte de familias chilenas de nivel socioeconómico alto. Junto a ello participa en una investigación aplicada que busca proporcionar herramientas a docentes que trabajan con estudiantes que han sido excluidos del sistema escolar formal en el contexto de programas de reingreso y reinserción escolar. Email: claudia.cordoba.c@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0793-3420>