



UNIVERSIDAD
DE CHILE

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

Magíster en Psicología Educacional

Análisis del proceso de elección de escuela de familias
inmigrantes de la comuna de Renca

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Alonso Laborda Contreras

Profesor Tutor: Juan González López

ESTUDIO E INVESTIGACIÓN DE POSGRADO FINANCIADOS POR
CONICYT-

PCHA/MAGÍSTERNACIONAL/2018-22180640

Santiago

Enero 2020

*Alta la frente al cielo
Y con fe hacia el porvenir*

*Nunca el hombre está vencido:
su derrota es siempre breve,
un estímulo que mueve
la vocación de su guerra,
pues la raza que destierra
y la raza que recibe
le dirán al fin que el vive
dolores de toda tierra.*

Inti-Illimani

Agradecimientos

Este proceso ha sido posible gracias a muchas personas que me han acompañado, alentado y formado, no sólo en el magíster, sino durante la vida misma. Es por esto que agradezco profundamente a todas esas personas.

A las familias inmigrantes que amablemente me recibieron en sus hogares y compartieron onces conmigo para contarme sobre sus vivencias, sus periplos para llegar a Chile, asentarse Renca y de las luces y sombras en su camino para ser parte de las escuelas donde estudian sus hijos e hijas.

A los trabajadores de la Corporación Educacional de Renca y a los directivos y docentes de las escuelas que me abrieron sus puertas.

A los grandes profesores y profesoras que me han acompañado en la formación profesional, académica y personal. Especialmente a Juan, por sus preguntas que motivan la reflexión y el análisis crítico, a Jenny por el acompañamiento exhaustivo en el proceso, a Rodrigo por estar siempre dispuesto a conversar mis inquietudes de la tesis y a Claudia, quien ha sido fundamental en la formación de mi línea de investigación.

A los funcionarios de la Facultad de Ciencias Sociales en general y particularmente a Paty y Karlita, muchas gracias siempre recibirme con una sonrisa cuando necesito de su ayuda.

A CONICYT por la beca para cursar este estudio de postgrado con respaldo económico y también a los/as trabajadores/as, quienes siempre respondieron y atendieron mis dudas y solicitudes de la mejor forma.

Mis más sinceros agradecimiento a mis grandes compañeros, al siempre crítico Sebastián, a los alegres y apañadores Jacinta y Anthony, a mi coterráneo, Lautaro. Agradezco también el apoyo de todos mis compañeros de trabajo del CEACS en estos años.

Agradezco particularmente a mi familia, Zulema y Hugo. Al Goño y Al Lote, quienes me acompañaron musicalmente en las noches de trabajo. A Valentina, que ha sido mi compañera imprescindible en todo momento. A Nirva por todo el cuidado, el cariño y por haber sido un apoyo para aprender a leer y comprender.

Índice

Presentación.....	7
Resumen	8
I. Introducción.....	9
II. Antecedentes y formulación del problema de investigación	11
Migración como fenómeno global.....	12
Inmigración en Chile	16
Acceso y derecho a la educación de los inmigrantes en Chile	23
Mercado escolar y libre elección de escuela	28
Inmigrantes y elección de escuela	30
Contextualización del estudio.....	34
Pregunta y objetivos de investigación	37
III. Marco Teórico	38
Enfoque histórico cultural y el configuracionismo.....	39
Interculturalidad, Elección de escuela y Subjetividad.....	41
Interculturalidad.....	42
Elección de Escuela.....	44
Subjetividad.....	46
IV. Marco Metodológico	48
Técnicas de recolección de datos.....	50
Muestra	53
Proceso de recolección y análisis de datos	54
Consideraciones éticas.....	57
V. Resultados.....	59
1) Familia Rodríguez: Integración barrial y solidaridad de clase	60

2)	Familia Arango: La dimensión emocional.....	72
3)	Familia Benítez: Discriminación y racismo.....	84
4)	Familia Bello: Choque cultural.....	97
5)	Familia Maldonado: Redes familiares	109
VI.	Discusión	122
VII.	Conclusiones.....	134
VIII.	Bibliografía.....	148

Índice de Tablas

Tabla 1	Datos mundiales sobre migración, 2005-2019	14
Tabla 2	Crecimiento de la población inmigrante en Chile, 2006-2017	20
Tabla 3	Nacionalidades y porcentajes de inmigrantes 2015-2017	21
Tabla 4	Escolares inmigrantes por dependencia, 2017-2018	27
Tabla 5	Datos sociodemográficos de Renca, 2017.....	34
Tabla 6	Pobreza en Renca, Región Metropolitana y Chile, 2015	35
Tabla 7	Establecimientos escolares de Renca y matrícula según dependencia.....	35

Índice de Mapas

Mapa 1	Proceso de elección de escuela de la familia Rodríguez	70
Mapa 2	Proceso de elección de escuela de la familia Arango.....	82
Mapa 3	Proceso de elección de escuela de la familia Benítez.....	95
Mapa 4	Proceso de elección de escuela de la familia Bello.	107
Mapa 5	Proceso de elección de escuela de la familia Maldonado.....	119

Presentación

Mi formación profesional como antropólogo social culminó con mi Memoria de Título “Estrategias de elección de escuela y segregación socioeconómica en una comuna de Santiago sur” (Laborda, 2017) realizada en el marco del proyecto FONDECYT 11130149 “Análisis de la segregación escolar socioeconómica en enseñanza básica” a cargo de la profesora Claudia Córdoba. De esta forma me adentré en la línea de investigación de elección de escuela.

Al finalizar este proceso consideré la opción de profundizar mis estudios y formación como investigador en educación, siendo este el puntapié inicial para ingresar al Magíster en Psicología Educacional y profundizar mi línea de investigación. Específicamente decidí estudiar el proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes, en atención al creciente número de niños y niñas migrantes y a que son un sujeto al que no le es propia la radical configuración de mercado del sistema escolar chileno. Por lo demás, las familias inmigrantes son concebidas como *otredad* (Boivan, Rosato, & Arribas, 2004) por la sociedad chilena, lo cual hace interesante su proceso de elección de escuela como parte de las relaciones interculturales que se (re)configuran actualmente en Chile y además porque su existencia y presencia tensiona los marcos de la idealizada cultura nacional chilena, monolítica y monocultural. Así se configura la idea e inquietud que dio paso al proceso investigativo que se presentan en este documento.

Resumen

De acuerdo con las políticas educativas, en Chile las familias escogen libremente la escuela en la que educan a sus hijos, este derecho es reconocido también a las familias inmigrantes, quienes han irrumpido como un actor relevante en el contexto escolar, por lo que su proceso de elección de escuela es el punto de partida y marca el ingreso de los niños y niñas inmigrante a las escuelas chilenas. El objetivo general del estudio es analizar el proceso de elección de escuela de familias inmigrantes de la comuna de Renca. La investigación se realizó con un enfoque y metodologías cualitativas. Se realizaron entrevistas en profundidad y mapas de viaje. Se presentan como resultados cinco relatos del proceso de elección de escuela de familias inmigrantes (colombianas, ecuatorianas y venezolanas). Como resultados se identifican las determinantes de sus procesos de elección (factores objetivos: clase, género y raza principalmente y representaciones subjetivas: experiencias escolares, reconfiguración de la subjetividad, el choque cultural y la apropiación de lenguajes y discursos). Además, se describen las dinámicas del proceso; fuentes de información y redes de apoyo. También se identifican resultados emergentes, entre los que destaca lo emocional como parte del proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes.

Palabras clave: Migración, Educación, Elección de Escuela, Interculturalidad.

I. Introducción

En esta investigación se busca dar cuenta del proceso de elección de escuela de familias inmigrantes en una comuna popular de Santiago norte. Por tanto, en este trabajo se entrecruzan dos líneas de investigación; por una parte, la elección de escuela en el contexto del mercado escolar chileno (Corvalán, Carrasco, & García-Huidobro, 2016) y, por otra, la integración de un número cada vez más grande de niños y niñas migrantes que junto a sus familias buscan escuelas en Chile para hacer ejercicio de su derecho a la educación (Joiko & Vásquez, 2016).

Actualmente, la educación es un importante campo de disputa política, teórica y académica, por tanto, es necesario generar conocimiento que permita sustentar las posiciones y voces que claman por cambios a un modelo de mercado que excluye a gran parte de la población. Por tanto, la construcción de este problema de estudio no responde sólo a los antecedentes, datos, cifras y reflexiones que se presentan a continuación, sino también a un interés y compromiso personal, profesional y académico.

En atención a los principios éticos que orientaron el desarrollo de esta investigación se han modificado todos los nombres, tanto de personas como de escuelas, a fin de resguardar la confidencialidad y el anonimato de quienes participaron en el estudio. Esto detalla en el marco metodológico.

En el capítulo II se presentan los antecedentes que permiten configurar el proceso de elección de escuela como un problema de investigación relevante para las ciencias sociales y la psicología educacional, en base a investigaciones previas, reflexiones, datos y cifras concernientes a la migración en Chile y la elección de escuela. Asimismo, se contextualiza el estudio, la comuna y las escuelas en las que se llevó a cabo. Finalmente, se explicita la pregunta de investigación y los consecuentes objetivos.

En el apartado III se expone el marco teórico que orienta conceptualmente los principales aspectos del problema, como el mercado escolar, la libre elección de escuela y la interculturalidad y que permiten una comprensión del problema.

El marco metodológico constituye el punto IV y se establece el enfoque metodológico y se exponen las técnicas de recolección y análisis de datos utilizadas junto a la respectiva justificación. Asimismo, se presentan las consideraciones éticas del trabajo investigativo.

A continuación, en el capítulo V se da cuenta de los resultados de esta investigación, a través del relato narrativo de los cinco casos analizados y dando cuenta de los elementos, teóricos y emergentes, que permiten estructurar el proceso de elección de escuela de las familias migrantes. En cada relato se selecciona un núcleo argumental que da el título a cada experiencia.

La discusión de los resultados con los antecedentes y teorías sobre el tema estudiado se presenta en el capítulo VI y busca contrastar el estado del arte con lo que ha emergido en este proceso de investigación.

Finalmente, en el punto VII se presentan las principales conclusiones, limitaciones y proyecciones de la investigación. Asimismo, se exponen algunas reflexiones y preguntas basadas en el proceso de investigación y que permiten abrir debates en relación a la libre elección de escuela.

II. Antecedentes y formulación del problema de investigación

En el presente apartado se exponen los principales antecedentes sobre la inmigración en Chile y las tensiones que genera, especialmente en el ámbito escolar. Además, se presenta la lógica argumentativa que sostiene la relevancia del proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes como un problema de estudio para las ciencias sociales en general y para la psicología educacional en particular.

Los temas que articulan este capítulo son: La migración como fenómeno global y expresión concreta en Chile. De esta forma, se pasa a analizar el acceso y derecho a la educación de los inmigrantes en Chile, la cual está mediada y contextualizada por las políticas de mercado escolar y particularmente por la libre elección de escuela. De esta forma, se continúa con una revisión de la literatura en torno a la relación entre migración y elección de escuela (a nivel chileno e internacional).

Para finalizar este apartado, se presenta una contextualización del estudio, caracterizando a la comuna de Renca y las escuelas incluidas en el estudio como espacios populares. Al cierre, se explicita la pregunta de investigación, el objetivo general y los específicos.

Migración como fenómeno global

Los actuales flujos migratorios son uno de los temas de debate político y de investigación social más relevantes en el mundo y está presente en discusiones tanto en los países desde donde emigran sujetos como en los países donde arriban inmigrantes. Incluso, la migración es punto destacado en las últimas elecciones políticas de variados países.

Si bien la migración ha sido una constante en la historia humana y los desplazamientos han configurado el devenir de, prácticamente, todos los grupos culturales (Massey, 2017), hoy existen ciertas particularidades al respecto que hacen que este punto sea especialmente importante y a la vez se configure como problema de investigación para las ciencias sociales (Galaz, Poblete, & Frías, 2017). De acuerdo con Blanco (2000) y Sassen (2003), la escala global de las migraciones contemporáneas la diferencian de las anteriores corrientes migratorias.

De acuerdo con las estimaciones de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) de las Naciones Unidas, al año 2019 hay más de 272 millones de personas que habitan fuera del país en el que nacieron (OIM, 2019). Esta cifra es la más alta documentada en la historia. Otra característica muy relevante hoy en día es el rápido crecimiento del número total de inmigrantes, ya que, según la estimación realizada el año 2013 en conjunto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Organización de las Naciones Unidas (UNDESA-ONU), a nivel global habían cerca de 230 millones de personas inmigrantes (OCDE-UNDESA, 2013). Podemos ver que en un período de tan solo seis años más de 40 millones de personas dejaron su país de origen y se instalaron en otro, lo que demuestra un ritmo acelerado.

Considerando que la población total mundial estimada para el año 2019 es de 7.500 millones de personas, los inmigrantes representan aproximadamente un 3,5% del total. Hace seis años atrás se estimó que la población inmigrante correspondía a un 3% respecto a la población total mundial, mientras que en los países miembros de la OCDE (organización que tiene entre sus miembros a Chile) el porcentaje de población inmigrante superaba el 10% (OECD-

UNDESA, 2013). Estas cifras dan cuenta de que las llamadas “naciones desarrolladas” son los principales polos de atracción para inmigrantes, concentrando a la mayoría de estos.

Del total de 272 millones de inmigrantes, un 47,9% corresponde a mujeres, por tanto, por un escaso margen, la mayoría de quienes migran son hombres. Otro dato de relevancia es que un 13,9% del total corresponde a menores de 19 años, quienes se consideran como niños, niñas y adolescentes migrantes. Respecto a este grupo es necesario relevar dos elementos: por una parte, constituyen uno de los grupos de mayor vulnerabilidad (Vargas, 2016; OIM, 2019) y, por otra, son sujetos en edad escolar, por tanto, su ejercicio al derecho a la educación debe ser garantizado por los Estados de los países hasta donde han migrado, aunque esto último muchas veces se ve impedido por las legislaciones nacionales que restringen o regulan las migraciones, lo que entra en contradicción con múltiples convenciones internacionales que garantizan el derecho a la educación:

“El derecho a la educación y el principio general de no discriminación están consagrados en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en la Convención sobre los Derechos del Niño. Un tratado internacional dedicado específicamente a la migración afirma que migrantes y refugiados deben ser tratados como los nacionales en materia de educación, pero solo uno de cada cuatro países, casi todos ellos de emigración, han ratificado el tratado hasta la fecha. En la práctica, el ejercicio de este derecho puede verse impedido por políticas de inmigración restrictivas, legislación incompatible y requisitos estrictos de documentación por parte de los países de acogida.” (UNESCO, 2018, pág. 23)

Como se ve en la Tabla 1, el número total de inmigrantes ha crecido rápida y sostenidamente, de este modo, también se ha incrementado el porcentaje que representan respecto a la población mundial. Por otra parte, también podemos ver que se ha reducido el porcentaje de mujeres inmigrantes entre el 2005 y el 2019, mismo fenómeno ocurre con los menores de 19 años.

Tabla 1 Datos mundiales sobre migración, 2005-2019

Año	Total Inmigrantes	Porcentaje respecto a población mundial	Porcentaje mujeres	Porcentaje menores de 19 años
2005	191 millones	2,9%	48,9%	15,6%
2010	220 millones	3,2%	48,3%	14,5%
2015	249 millones	3,4%	48,2%	13,9%
2019	272 millones	3,5%	47,9%	13,9%

Fuente: Elaboración propia en base a OIM, 2019

En relación con las tendencias actuales de los flujos migratorios mundiales, se destaca el fortalecimiento de la migración sur-sur, la cual marca ciertos quiebres con otros flujos migratorios y tiene características propias. En las migraciones sur-sur quienes migran provienen de países del “sur del mundo” (bajo una concepción no sólo geográfica, sino también geopolítica) y llegan a un país que también es parte del “sur del mundo” (Galaz, Poblete, & Frías, 2017). En este sentido es necesario diferenciar la migración sur-sur de las sur-norte (Acosta, 2013; Elizalde, Thayer, & Córdova, 2013), ya que las primeras están orientadas hacia países que históricamente no han sido considerados desarrollados, en tanto que los países del norte sí lo han sido y generalmente, han tenido una posición dominante bajo configuraciones imperialistas, coloniales o neocoloniales.

Las principales causas de las migraciones sur-sur son el cierre de las fronteras en algunos países del norte y el endurecimiento en las políticas anti-migratorias, especialmente desde el año 2001 (Stefoni, 2003). A la par, también han emergido numerosos movimientos sociales antiinmigrantes en Norteamérica, Europa y mucho más recientemente en países latinoamericanos, como Chile. Por otro lado, algunos países del sur se han posicionado como naciones estables económica y políticamente, lo que resulta atractivo para emigrantes de países más inestables en dichos ámbitos o con peores condiciones generales de vida (Stefoni, 2003). Además, en el caso latinoamericano, existe una mayor proximidad lingüística, cultural y geográfica. Estas similitudes son valoradas positivamente por quienes migran, ya que les facilitan la inserción en la sociedad de llegada y les permite mantener contacto con sus países de origen. De este modo, Chile se ha posicionado como un polo de atracción en la “convulsionada región latinoamericana” (Aninat & Vergara, 2019) gracias a sus

características económico-políticas, socioculturales y geográficas (Mora, 2009; Elizalde, Thayer, & Córdova, 2013; Galaz, Poblete, & Frías, 2017). Caber señalar que esta situación marca una ruptura histórica, ya que tradicionalmente Chile ha sido un país caracterizado más por la emigración que la inmigración, de hecho, hasta hace pocos años por cada inmigrante residente en Chile había tres chilenos residiendo en el extranjero (Doña-Reveco & Levinson, 2012).

Inmigración en Chile

En el contexto anteriormente descrito se enmarca la mayor parte del flujo de inmigración en Chile y facilita la comprensión del fenómeno migratorio en Chile como un problema de investigación en ciencias sociales. A continuación, se revisan las particularidades del fenómeno migratorio en Chile, desde una revisión de cómo se ha comprendido históricamente al sujeto migrante hasta el problema cotidiano de la inserción de niños y niñas migrantes en las escuelas chilenas, lo que por supuesto, está condicionado por el contexto de las migraciones sur-sur en términos amplios y específicamente por cómo Chile recibe – y concibe – en términos legales y culturales al sujeto migrante.

Respecto a la migración y sus regulaciones internacionales, el Estado Chileno ha firmado y ratificado gran parte de los convenios de protección de Derechos Humanos. Dentro de esos tratados, a los que Chile adscribe, existen algunos que refieren a la protección de los derechos de los inmigrantes. Sin embargo, gran parte de la legislación chilena no se condice con la lógica de protección de derechos de los inmigrantes, e incluso, subyace una lógica excluyente que pesa sobre algunos migrantes. Es decir, existe una contradicción entre la política del Estado en la legislación interna y la posición respecto a los tratados internacionales.

Asimismo, el Estado chileno – sin modificaciones estructurales al sistema legal – ha elaborado programas sociales que buscan mejorar situaciones de vulnerabilidad que viven los inmigrantes en Chile (Stefoni, 2011). Se denota en los cuerpos legales, a lo largo de toda la historia del país, que existe un migrante deseado (el extranjero europeo "civilizado") y un migrante indeseado (el indígena, sudamericano o simplemente el no-europeo). La ley otorga reconocimiento de derechos al primero y pone barreras de entrada, permanencia y acceso a derechos al segundo (Durán & Thayer, 2017). Esta contradicción entonces marca la comprensión global que existe desde el Estado chileno del sujeto migrante, lo cual ha tensionado históricamente y actualmente el acceso de los migrantes a servicios y sobre todo el ejercicio de derechos en Chile (Galaz, Poblete, & Frías, 2017).

Según Stefoni (2011), la explicación histórica de esta contradicción en la política estatal sobre inmigración se debe a que la regulación vigente (Ley N° 1094 de 1975) fue elaborada por la dictadura cívico-militar (1973-1990), en un contexto de guerra fría y bajo el paradigma

de la “Seguridad Nacional” (esta visión, fundamentalmente nacionalista, considera al extranjero como un potencial enemigo y peligro para la nación). Los posteriores gobiernos democráticos no crearon una nueva legislación, por tanto, se mantiene aún al 2019 vigente el cuerpo legal creado por la junta militar. Sin embargo, estos gobiernos democráticos adscribieron a los tratados internacionales y generaron programas sociales para inmigrantes. A partir de esta contradicción, entre la ley hecha en los años 70’ y el accionar de los gobiernos de post dictadura es que Stefoni plantea la tesis de la “ambivalencia en la comprensión del migrante en Chile”, ya que, de acuerdo a la legislación chilena, son excluidos como sujetos de derechos y en función de tratados internacionales, se les reconocen sus derechos y se generan políticas gubernamentales “paliativas” de su situación en el país (Stefoni, 2011; Thayer, 2016).

Por otra parte, analizando el plano cultural e identitario del fenómeno, históricamente en Chile ha existido una distinción que discrimina entre inmigrantes y que está basada en un paradigma racista. La expresión más concreta de este paradigma es que se promovió a nivel estatal la llegada de colonos blancos europeos, a fin de “mejorar la raza” y promover el desarrollo de algunas zonas del país, para esto se les otorgaron diversos beneficios estatales como entrega de tierras y recursos materiales. Esta política se justificaba en una supuesta superioridad biológica y cultural de las naciones europeas sobre las demás (Stefoni, 2011). En cambio, a los inmigrantes con rasgos indígenas o afro se le prohibía el ingreso al país o se les imponían difíciles condiciones para hacerlo (Stefoni, 2011).

Conceptualmente, los europeos eran considerados “extranjeros” y existía sobre ellos una visión positiva de su presencia en el país. Por el contrario, a los demás sujetos no chilenos se les llamó “inmigrantes” y pesaba sobre ellos una visión negativa, expresada cotidianamente acciones de discriminación, racismo y xenofobia.

Según Tijoux (2017a) esta diferencia en la conceptualización entre “inmigrantes” y “extranjeros” no corresponde sólo al Chile del siglo XIX, sino que, está aún vigente. En la primera categoría se incluye a peruanos, bolivianos, colombianos, haitianos, dominicanos y venezolanos. Esta categoría de distinción se funda en preceptos racistas sobre indígenas y afroamericanos, los que son vistos como “ajenos” a la cultura chilena, la que se concibe a sí misma como una sociedad moderna y mestiza, pero no indígena ni afro (Tijoux, 2017a). En

la misma línea que Tijoux, otras autoras, señalan que la sociedad chilena históricamente ha sido imaginada como una sociedad homogénea culturalmente, negando la identidad indígena y de todo sujeto social que se distanciara del ideal cultural blanco-europeo (Poblete & Galaz, 2007; Aravena & Silva, 2009; Stefoni, 2011). Así, en Chile “se desarrolló y ha mantenido constante presencia hasta nuestros días de la «*dialéctica de la negación del otro*», bajo la consigna de la homogenización nacional” (Jensen, 2009, pág. 118).

Esta concepción sería una construcción histórica y cultural, íntimamente ligada a la construcción del Estado-Nación en Chile y de una *etnicidad ficticia* fundada en la lengua y la identidad racial. Esta es fundamentalmente una operación de exclusión, que, en este caso, excluye a indígenas, afrodescendientes e inmigrantes no-europeos (Trujillo & Tijoux, 2016). De esta forma, el Estado chileno se ha constituido bajo un carácter monocultural y mononacional, excluyendo a una serie de sujetos:

“Ni peruanos ni mapuches se encuentran en el lado marcado de la identidad nacional chilena, pues el monopolio del medio poder es parte de la semántica nacional a través de un programa de soberanía. Los grupos de discusión reducen complejidad a través de un imaginario social dominante cuya confianza radica en el sistema político que encarna el Estado monocultural y mononacional.” (Aravena & Silva, 2009, pág. 48)

Las representaciones sociales sobre los inmigrantes no están dadas únicamente por ser foráneos. Su posición en la estructura social refiere también a la clase social a la que pertenecen, se asocian a clases altas a los blancos y europeos. Mientras que a los latino y afroamericanos a las clases bajas. Por tanto, la distinción inmigrante/extranjero también considera la clase social de los sujetos, asociada al fenotipo y la nacionalidad. De este modo, la exclusión que pesa sobre gran parte de los migrantes no está dada únicamente por su condición de migrantes, sino también por categorías como clase, etnia y género (Mora, 2009; Stefoni, 2011; Pavez, 2017; Tijoux, 2017b).

Considerando tanto los cuerpos legales como las representaciones sociales sobre los inmigrantes, Stefoni (2011) concluye que se ha configurado en Chile una política migratoria ambivalente, existiendo hoy en día una representación dual de la migración:

“El tratamiento que ha recibido el tema migratorio por parte de los gobiernos de la Concertación, responde a una ambivalencia fundada en dos principios opuestos. Por una parte, asumió acríticamente la representación dual de la migración, esto es un tipo de migrante que es acogido sin mayores problemas, y otro que resulta extremadamente incómodo para una parte importante de la sociedad chilena. Se señaló que la dictadura, más que constituir un quiebre con esta representación, significó una radicalización del indeseado, poniendo prácticamente a todos los extranjeros bajo la lupa de la sospecha.” (Stefoni, 2011, pág. 105).

Esta tensión entre exclusión e inclusión es consecuencia la *política de la no política* con la que Stefoni (2011) caracteriza la política migratoria chilena vigente y que constituye el fundamento legal sobre el cual se configuran los derechos de los inmigrantes en Chile en temas como trabajo, salud y educación.

Habiendo ya revisado el análisis histórico-cultural y teórico respecto a cómo se comprende al sujeto migrante en Chile pasamos a examinar cómo se ha producido el último flujo de migración a Chile y qué consecuencias concretas ha implicado, con especial detención en el campo educativo.

A partir de la primera mitad de la década de 1990, al inicio del período post-dictatorial, se produce un incremento en la inmigración andina hacia Chile (Stefoni, 2005; Martínez J. , 2005; Mora, 2009; Cano & Soffia, 2009). Es en ese momento en que el flujo de inmigrantes latinoamericanos crece no sólo en número sino también en proporción en relación al total de inmigrantes en Chile. Por tanto, podemos encontrar en ese período los primeros antecedentes o raíces del proceso migratorio actual.

De acuerdo a los datos recabados por la encuesta CASEN 2017 en Chile hay más de 770.000 inmigrantes, quienes representan un 4,4% de la población total del país (Observatorio Social, 2017). Esta cifra está por sobre el promedio mundial, pero aún muy por debajo del promedio de los países de la OCDE, por lo que es de suponer que la cifra seguirá creciendo en los próximos años. En comparación al año 2015 hay diferencias estadísticamente significativas, ya que la población inmigrante era de 465.000 personas (2,7%).

En efecto, en poco más de diez años la inmigración en Chile ha aumentado vertiginosamente (ver Tabla 2). En el año 2005 la cifra de inmigrantes era de 212.935 personas, mientras que el 2014 la población de inmigrantes llegó a más de 400.000 personas (DEM, 2016). Este crecimiento ha sido de tal magnitud que incluso ha posicionado a Chile como el país latinoamericano donde más ha aumentado la inmigración (CEPAL-OIT, 2017).

Tabla 2 Crecimiento de la población inmigrante en Chile, 2006-2017

Año	Total inmigrantes	Porcentaje de la población de Chile
2006	154.643	1%
2009	208.722	1,3%
2011	243.878	1,4%
2013	354.581	2,1%
2015	465.319	2,7%
2017	777.407	4,4%

Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio Social (2017)

La inmigración actual, que ya se caracterizó como una migración sur-sur, ha representado un aumento progresivo del porcentaje de inmigrantes latinoamericanos. En Chile al año 2005 del total de inmigrantes el 70,7% provenían de América Latina, al 2014, los latinoamericanos representaban al 78,2% (Rojas, Silva, Amode, Vásquez, & Orrego, 2016). En ese sentido, una de las características centrales del proceso migratorio actual es la diversidad de naciones y culturas de la población inmigrante (ver Tabla 3). De este modo, no sólo se ha incrementado el número total de inmigrantes en el país, también ha crecido el número de países de origen de los inmigrantes. Del mismo modo, las características étnicas y culturales se han diversificado, suponiendo un elemento clave para abordar la inmigración contemporánea en Chile.

Tabla 3 Nacionalidades y porcentajes de inmigrantes 2015-2017

Nacionalidad	Porcentaje	
	2015	2017
Perú	29,9%	22,2%
Argentina	11,9%	5,6%
Colombia	13,6%	14,9%
Bolivia	10,1%	6,8%
Ecuador	6,5%	3,6%
Venezuela	4,5%	24,2%
Haití	3,4%	9,8%

Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio Social (2017)

En cuanto a las características de los sujetos que están llegando a Chile podemos destacar algunos datos. En materia de educación, la población inmigrante alcanza en promedio niveles de estudio mayores que el promedio de la población chilena (AMUCH, 2016).

Una característica muy relevante del proceso de inmigración en Chile es que la mayoría de la población migrante es de mujeres, quienes representan al 2014 un 52,6% del total. Esta cifra ha crecido paulatinamente en los últimos diez años (Rojas, Silva, Amode, Vásquez, & Orrego, 2016). Es muy relevante la presencia de las mujeres en los flujos migratorios, ya que tienen una tendencia mayor a migrar con sus hijos en comparación a los hombres (Acosta, 2013).

En cuanto a las edades de los inmigrantes, más del 60% tiene entre 0 y 35 años, por lo que se considera que es una migración de jóvenes y adultos-jóvenes. El segmento 0 a 19 años (es decir, sujetos en edad escolar) representa al 21,6% del total de inmigrantes (DEM, 2016). Esa cifra es fundamental para este proyecto de investigación, ya que un quinto de la población migrante está en edad escolar y deben educarse en Chile, ya se para iniciar o completar sus estudios escolares.

La presencia de inmigrantes en Chile ha generado tensiones en la sociedad chilena. En consecuencia, con la distinción inmigrante/extranjero, existen posiciones que rechazan a los inmigrantes, asociándolos a problemas sociales como la delincuencia o a problemas

sanitarios. Por otra parte, existen diversas organizaciones sociales que buscan promover la inserción e inclusión de los inmigrantes. Asimismo, los inmigrantes han constituido sus propias redes y organizaciones para hacer valer sus derechos y reivindicar una posición en la sociedad chilena (Luque, 2007; MAM, 2017).

De acuerdo con las estadísticas sociodemográficas expuestas, podemos inferir que una parte importante de la masa inmigrante corresponde a familias con hijos en edad escolar, lo que es de suma relevancia, ya que implica que el sistema escolar chileno tiene el deber de educarlos en sus estudios preescolares, primarios y secundarios, ya que a esos menores les corresponde ejercer su derecho a la educación en Chile (Galaz, Poblete, & Frías, 2017).

En base a los elementos anteriormente expuestos se evidencia que en Chile ha emergido la figura del migrante como un actor social relevante y particularmente las familias migrantes han adquirido una posición central, no sólo por su número y crecimiento, sino también por su rol en la sociedad chilena, en la cual se insertan, principalmente, como trabajadores, pobladores y estudiantes. Considerando esto, son múltiples los desafíos que emergen día a día para las escuelas chilenas que tienen la tarea de permitir el ejercicio del derecho a la educación para niños, niñas y adolescentes migrantes.

Acceso y derecho a la educación de los inmigrantes en Chile

Ante la emergencia de las familias migrantes se plantean una serie de desafíos, en relación a cómo se insertan en la sociedad chilena, en el mundo del trabajo, cómo acceden a la salud y educación entre otros. Para efectos de esta investigación, es particularmente necesario comprender las tensiones relativas al sistema escolar, por lo que es necesario hacer una revisión del estado del arte en torno a la educación y la migración en Chile. Cabe destacar que, según Galaz, Poblete & Frías (2017) el acceso a la educación de los estudiantes inmigrantes juega un rol clave en el proceso de reunificación familiar, ya que facilita la regularización de todo el grupo familiar. En la misma línea, se reporta que la integración escolar permite también una mejor integración social de toda la familia (Eyzaguirre, Aguirre, & Blanco, 2019), es decir, la escuela juega un rol en la inclusión del grupo familiar en la sociedad chilena.

Un primer punto para analizar refiere al acceso y el derecho a la educación de niños y niñas inmigrantes en Chile. Al respecto, Stefoni (2011) reseña la *política de la no política* en el campo educacional, señalando que existe una tensión entre la legislación chilena (que excluye al inmigrante) y la suscripción de acuerdos internacionales sobre derechos de inmigrantes. Por tanto, se han generado medidas específicas, sustentadas en convenciones internacionales de derechos (como los derechos del niño) tendientes a solucionar el problema del acceso a la educación para los niños y niñas inmigrantes en Chile. Por otra parte, Joiko & Vásquez (2016) señalan que durante los últimos años ha existido una tendencia desde el Estado chileno a resguardar el derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes, creando mecanismos y disposiciones institucionales que permitan y faciliten el acceso a escuelas municipales y a establecimientos privados subvencionados. En la misma línea, el Ministerio de Educación ha elaborado una “Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022” que tiene como objetivo:

“Garantizar el derecho a educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional, contribuyendo a fortalecer la calidad educativa, respetando los principios de igualdad y no discriminación enmarcados en los compromisos internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile” (MINEDUC, 2018, pág. 3)

A pesar de las medidas descritas por Stefoni (2011); Joiko & Vásquez (2016) y anunciadas por el MINEDUC (2018) , algunas investigaciones han dado cuenta de problemas de discriminación y racismo en el sistema escolar chileno, el que se manifiesta en el comportamiento de diversos actores educativos, tales como estudiantes, paradocentes, docentes, directivos y familias (Poblete & Galaz, 2007; de la Torre, 2011; Pavez, 2012; Tijoux, 2013; Riedemann & Stefoni, 2015).

Por lo demás, se ha mostrado que pese al esfuerzo institucional de algunos establecimientos por recibir e integrar a estudiantes inmigrantes, existe un muro a nivel estatal (disposiciones y mecanismos municipales, ministeriales entre otros) que impide que las escuelas sean espacios de integración social para los inmigrantes. El ejemplo más patente es el currículum educativo, que tiene un carácter esencialista, monolítico y homogéneo de la identidad y cultura chilena, lo que resulta excluyente para quienes pertenecen a culturas distintas (Poblete & Galaz, 2007; Donoso, Mardones, & Contreras, 2009). Específicamente, Carrillo señala:

“Reflexionar acerca de la educación de los(as) hijos(as) de inmigrantes latinoamericanos y caribeños en el sistema escolar chileno implica analizar que el modelo educativo que ha prevalecido ha estado orientado hacia la homogeneidad y la relevancia por lo nacional, acorde al marco de los planes y programas establecidos a partir del currículum monocultural diseñado e implementado (...) En este contexto, la llegada de los inmigrantes latinoamericanos y caribeños a Chile y la incorporación de sus hijos(as) al sistema educativo tensiona los marcos de acción y las relaciones sociales del entramado escolar” (Carrillo, 2016, pág. 179)

Respecto al acceso de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes a la educación escolar en Chile, Joiko & Vásquez (2016) señalan que se encuentra entre la exclusión y la mercantilización, ya que si bien se han generado mecanismos para que puedan efectivamente acceder a las escuelas este derecho se ve en tensión con una integración que está mediada por la mercantilización profunda, que atraviesa al sistema educativo en su conjunto (Assaél et al., 2011; Corvalán & García-Huidobro, 2016).

Sobre la exclusión, señalan que el dispositivo de otorgar un RUT 100.000.000 a los niños de familias que no han regularizado su situación migratoria en el país genera exclusión social, ya que se crea un sistema paralelo que no permite unificar el trabajo administrativo y

distingue entre los niños (Joiko & Vásquez, 2016). De este modo, los niños con RUT cien millones no cuentan en todas las bases administrativas del sistema escolar chileno, lo que constituye una exclusión, la que se agrava cuando en las escuelas se les concibe como “niños ilegales”, lo que marca una exclusión social al interior de la escuela (Pavez, 2012; Joiko & Vásquez, 2016) y construye subjetividades y significados en relación a los estudiantes inmigrantes (Joiko & Vásquez, 2017).

En tanto, la mercantilización se expresa en que el MINEDUC fiscaliza y multa a los colegios que matriculan a niños sin RUT, lo que marca la exclusión de niños inmigrantes que no tienen RUT y presiona a los colegios económicamente para rechazar a algunos niños inmigrantes, ya que se incluirlos utilizan cupos que podrían ser usados por niños que “portan” subvención escolar y además arriesgan multas económicas (Joiko & Vásquez, 2016).

En relación al derecho a la educación de los niños inmigrantes es también necesario abordar la Ley de Inclusión (2015), ya que en ella se plantea la no discriminación como un pilar del derecho a la educación en Chile, por tanto, se limitan las atribuciones de los establecimientos que reciben fondos fiscales en torno a la selección de sus estudiantes, a fin de resguardar el derecho a la educación a todos los niños del país, independiente de su nacionalidad. En este sentido, la Ley de Inclusión busca garantizar la no-discriminación a las familias al momento de escoger escuela y al interior del establecimiento para los niños y familias independiente de sus características sociales, culturales o fenotípicas.

Además, la Ley de Inclusión establece el derecho de las familias a elegir libremente la escuela en la que quieren educar a sus hijos. Este derecho no distingue entre nativos e inmigrantes, por lo que las familias inmigrantes tienen, según la Ley, el mismo derecho que las familias nativas para escoger la escuela de sus hijos.

Por otra parte, de acuerdo a Blanco (2006a; 2006b) la educación de calidad necesita ser inclusiva, por tanto, un prerrequisito para la mejora en las escuelas y el sistema escolar chileno en su conjunto pasa, en parte, por la inclusión de la diversidad de niños y niñas presentes en el país. En ese sentido, es fundamental que el sistema escolar chileno sea capaz de incluir a estos niños, ya que desde ahí es también posible plantear una inclusión más allá de las escuelas y apuntar a la sociedad en su conjunto (Booth & Ainscow, 2000). Del mismo modo, Treviño, Salazar & Donoso (2011) señalan que en educación la inclusión en una base

fundamental de la misma y que un supuesto de educar debe ser la inclusión de toda la diversidad.

Los estudios sobre educación y migración en Chile han concluido que: existen barreras institucionales a diversos niveles para el acceso a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile (Joiko & Vásquez, 2016); que al interior de las escuelas existen prácticas discriminatorias, racistas y xenófobas, las cuales provienen de todo tipo de actores escolares (Poblete & Galaz, 2007; de la Torre, 2011; Pavez, 2012; Tijoux, 2013; Riedemann & Stefoni, 2015; Galaz, Poblete, & Frías, 2017) y que el acceso a la educación escolar está en tensión entre la política migratoria del país (excluyente) y los convenios internacionales que ha suscrito Chile (incluyentes) (Stefoni, 2011).

Asimismo, según los datos expuestos por Joiko & Vásquez (2016) un 56% de los estudiantes inmigrantes están matriculados en escuelas municipales, mientras que un 36% se educa en particulares subvencionados. Este dato es llamativo en tanto la distribución de los estudiantes nativos es justamente inversa; 56% en particulares subvencionados y el 36% en municipales. Del total de estudiantes inmigrantes que estudian en colegios particulares subvencionados, un 70% acude a establecimientos gratuitos. A partir de esta cifra se observa que la población de estudiantes inmigrantes se concentra en establecimientos municipales y particulares subvencionados gratuitos.

De acuerdo a los datos presentados por Eyzaguirre, Aguirre & Blanco (2019), al año 2017 en el sistema escolar chileno había un total de 77.655 estudiantes (un 2,2% de la matrícula nacional). En 2018 se registró un total de 114.407 (3,2%), lo que demuestra el rápido crecimiento de la población inmigrante en edad escolar entre los años 2017 y 2018, que fue de un 47,3% (ver Tabla 4).

Tabla 4 Escolares inmigrantes por dependencia, 2017-2018

Dependencia	2017	2017(%)	2018	2018(%)	Δ 2017-2018 (%)
Municipal y Servicios Locales de Educación	44.621	3,5	67.787	5,3	52
Particular Subvencionado	25.722	1,3	38.156	2,0	48
Particular Pagado	6.150	2,0	6.929	2,0	13
Corp. Admin. Delegada	1.162	2,5	1.535	3,4	32
Total	77.655	2,2	114.407	3,2	47,3

Fuente: Eyzaguirre, Aguirre & Blanco (2019, pág. 156)

Como se ve en la tabla 4, la mayoría de los estudiantes inmigrantes se concentra en las escuelas municipales, que es además el sector donde se agrupó la mayor parte del aumento de estudiantes inmigrantes entre el 2017 y el 2018. Al respecto, Eyzaguirre, Aguirre y Blanco hipotetizan que la concentración de estudiantes inmigrantes en escuelas municipales puede basarse en “la alta capacidad ociosa” del sector municipal en comparación al particular subvencionado (Eyzaguirre, Aguirre, & Blanco, 2019, pág. 159). De acuerdo con el mismo estudio, un 13% de las familias inmigrantes acuden a establecimiento con financiamiento compartido, mientras que en el caso de las familias nativas la cifra llega al 25%.

Mercado escolar y libre elección de escuela

Durante dictadura cívico militar (1973-1990) y con un marco ideológico neoliberal, se construyó un sistema de educación de mercado, el cual fue consolidado mediante reformas, por los sucesivos gobiernos democráticos (González, 2016). En este sistema existen diversos elementos que lo configuran como un mercado escolar; la competencia, la liberalización de oferta y la demanda, la estandarización y el financiamiento son algunos de los aspectos centrales (Assaél et al., 2011; Falabella, 2015; Corvalán & García-Huidobro, 2016).

La libre elección de escuela busca significar a las familias como consumidoras de un servicio y que bajo la racionalidad formal escojan la mejor alternativa, pública o privada y utilizando el *voucher* (Friedman, 1982). En este sentido hay una reconceptualización de las familias, desde agentes educativos hacia agentes de mercado. Por lo demás, esto entrega a las familias la responsabilidad respecto a la elección de una “buena escuela” en base a la información organizada y entregada por el Estado, siendo el SIMCE el mejor ejemplo de una fuente de información con dichas características.

Dentro de este mercado escolar la libre elección de escuela tiene un rol fundamental, ya que es un mecanismo de mercado para la distribución de las matrículas, lo cual, gracias al financiamiento a la demanda o *voucher*, implica que es uno de los medios principales para distribuir el financiamiento público que reciben los establecimientos escolares, no sólo públicos, sino también una gran porción de los privados. De este modo, es imprescindible comprender el proceso de elección de escuela de las familias en Chile, ya que tiene un rol fundamental en la configuración del sistema escolar como un mercado educativo y genera una serie de consecuencias relevantes para el sistema escolar y la sociedad en general.

A partir de la Ley de Inclusión (2015) se busca potenciar la libertad de elección de escuela de las familias, la que se veía limitada por la selección y el copago (Eyzaguirre, 2014). La Ley de Inclusión busca reforzar este derecho – y rol – de las familias como “electores libres” de la oferta escolar, limitando y regulando aspectos como la selección y el financiamiento compartido. De esta forma, la Ley de Inclusión profundiza y consolida la liberalización de la oferta y la demanda escolar (Foro Chileno por el Derecho a la Educación, 2015).

Según Friedman (1982), la libre elección de escuela (en combinación con un sistema de voucher o financiamiento a la demanda) permite una mejora sistémica de la educación. Por lo demás, se considera desde este paradigma que la elección de escuela es un evento racional y universal, es decir, todos actúan racionalmente (en un sentido formalista), buscando maximizar sus beneficios en el mercado (Mendoza, 2014). Entonces, teóricamente, las familias debiesen escoger las mejores escuelas, lo que llevaría a una competencia por la matrícula, buscando atraer a un mayor número de familias. Las escuelas que no logren mejorar debiesen progresivamente perder matrícula y por ende verían disminuidos sus recursos. De este modo, el sistema escolar mejoraría en su conjunto gracias a la libre elección de escuela en combinación al financiamiento a la demanda, potenciando la acción depuradora de los mecanismos mercantiles (Friedman, 1982).

Sin embargo, la evidencia de las investigaciones en Chile contradice los supuestos que fundamentan la libre elección de escuela y la relaciona a uno de los grandes problemas del sistema escolar chileno; la segregación socioeconómica.

Por una parte, las investigaciones concluyen que: la mayoría de las familias chilenas no recurre al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) como fuente de información sobre las escuelas (Hernández & Raczynski, 2010; Córdoba, 2014). Además, diversos estudios dan cuenta de que al momento de elegir escuela no existe sólo una racionalidad formal para orientar el proceso, sino más bien múltiples racionalidades que dan sentido a la elección. (Carrasco, Falabella, & Mendoza, 2015; Hernández & Raczynski, 2015; Laborda, 2017). Incluso, existen casos en que las familias escogen escuela con criterios que no son propiamente educativos (Canales, Bellei, & Orellana, 2016).

En relación a los efectos de la política educativa de libre elección en Chile, se ha reportado que produce segregación escolar, más allá de la segregación residencial incluso (Santos & Elacqua, 2016) y la educación no ha mejorado en su conjunto gracias a la elección de escuela y establecimientos con bajos resultados en las pruebas SIMCE no pierden sostenidamente su matrícula (Corvalán & Román, 2012).

Inmigrantes y elección de escuela

Habiendo ya revisado la relevancia de la emergencia del sujeto inmigrante en el contexto escolar chileno, sus condiciones de acceso y ejercicio del derecho a la educación y la centralidad de la política de libre elección de escuela, se presenta una revisión respecto al conocimiento acumulado en relación a elección de escuela y familias inmigrantes. Este problema ha sido escasamente investigado en Chile (Beniscelli, 2018), existiendo hasta el momento dos estudios específicos al respecto (Joiko & Vásquez, 2016; Eyzaguirre, Aguirre, & Blanco, 2019). En el extranjero existe más evidencia del tema, específicamente en Europa (Denessena, Driessena, & Slegers, 2005; Cebolla, 2007; Schindler, 2009; Córdoba, 2011; Byrne & De Tona, 2012; Ledwith & Reilly, 2013).

Diversos estudios coinciden en que las familias inmigrantes, al carecer de redes sociales en el país de llegada, privilegian fuentes de información oficiales, tales como ministerios, secretarías y departamentos de educación. Esto ha sido documentado en Reino Unido (Byrne & De Tona, 2012), Chile (Joiko & Vásquez, 2016) e Irlanda (Ledwith & Reilly, 2013). En contraste, el trabajo de Poblete & Galaz (2007) señala que la mayoría de las familias inmigrantes de una escuela en Santiago de Chile llegaron a ella por recomendación de redes de amistades o familiares que la recomendaron.

Sobre la elección de elección de escuela de familias inmigrantes, Byrne & De Tona (2012) descubrieron que para las familias inmigrantes su proceso está particularmente cargado de aspectos emocionales, ya que se enfrentan a un proceso de re-construcción *del nosotros y del otro* que les debe permitir orientar la búsqueda de escuela. Señalan además las autoras que en este proceso de elección de escuela las categorías de género, clase y raza adquieren una relevancia mayor que para las familias nativas. En definitiva, el proceso de elección de las familias inmigrantes es más complejo, ya que deben lidiar con problemas cotidianos relativos a su inclusión y exclusión en el país de llegada.

Un aspecto relevante en las investigaciones sobre la materia refiere a los criterios de elección que las familias inmigrantes privilegian a la hora de escoger escuela. En este ámbito, la discusión se da principalmente respecto de si las familias inmigrantes tienen o no una

preferencia por escuelas en las que haya más inmigrantes como ellos (Denessena, Driessena, & Slegers, 2005; Cebolla, 2007; Schindler, 2009; Joiko & Vásquez, 2016).

En el caso británico (Cebolla, 2007) los hallazgos indican que determinados grupos inmigrantes (chinos e indios) no consideran como un factor de elección la presencia de más inmigrantes en la escuela, mientras que otros inmigrantes (bangladeshíes y pakistaníes) sí privilegian escuelas donde la población inmigrante esté sobrerrepresentada. Según el estudio, estas diferencias son explicables en función los niveles de estudio e ingresos económicos. Los grupos chinos e indios tienen mayores niveles de estudio y de ingresos, siendo incluso similares o levemente superiores a los promedios de los nativos, mientras que bangladeshíes y pakistaníes tienen niveles de estudios e ingresos significativamente menores que los nativos británicos. De este modo, podemos ver que la clase social de los inmigrantes influye o condiciona su proceso de elección de escuela, no es sólo la nacionalidad por sí misma la que explica dicha diferencia. En Dinamarca (Schindler, 2009) en tanto, se ha encontrado también que hay inmigrantes que prefieren escuelas donde están concentrados, mientras otros grupos que prefieren escuelas donde no hay concentración. Sin embargo, en este estudio no se especifican ni las clases ni las nacionalidades de cada grupo.

En el caso de Chile, Joiko & Vásquez (2016) indican que las familias inmigrantes si bien valoran positivamente la presencia de otros inmigrantes en las escuelas no consideran este ítem como parte de los criterios de elección de escuela. Señalan incluso que en muchos casos las familias inmigrantes saben que hay más inmigrantes sólo cuando ya están matriculados.

También en Chile, pero desde un enfoque cuantitativo, Eyzaguirre, Aguirre & Blanco (2019) en base a los datos del Sistema de Admisión Escolar 2017 señalan que en general las familias inmigrantes tienen como primer opción escuelas municipales gratuitas, de bajo rendimiento SIMCE, alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE):

“En primer lugar, se observa que los inmigrantes postulan en primera preferencia considerablemente más que los locales a establecimientos municipales, gratuitos, con bajo promedio SIMCE, alto promedio IVE y menor indicador en clima de convivencia escolar. (...) Estas enormes diferencias en las preferencias de los colegios pueden deberse a múltiples factores, como las asimetrías en el acceso a la información, la segregación residencial, diferencias en la tolerancia de la distancia o,

simplemente, diferencias culturales.” (Eyzaguirre, Aguirre, & Blanco, 2019, pág. 159)

Por otra parte, estudios señalan que las familias inmigrantes tienen desventajas significativas (en comparación a las familias nativas), sobre todo en el acceso a la información, tanto de la generalidad de los sistemas escolares como de las escuelas en particular (Córdoba, 2011; Byrne & De Tona, 2012; Ledwith & Reilly, 2013).

En el contexto actual de la sociedad chilena, en la cual ha emergido con fuerza un nuevo actor social; las familias inmigrantes, se hace necesario estudiar y comprender los procesos mediante los cuales se insertan en la sociedad chilena, cuáles son las dinámicas de inclusión y exclusión social que están viviendo (Beniscelli, 2018). Un campo particularmente relevante para observar e investigar estos procesos son los que se dan en el campo de la educación, ya que las escuelas tienen el potencial de ser espacios de integración o de exclusión social.

En el campo de la educación el proceso de elección de escuela ha adquirido relevancia particular, no sólo porque es el medio definido por las políticas educativas para distribuir la matrícula y los recursos públicos, también porque se ha asociado a uno de los problemas más graves del sistema escolar; la segregación socioeconómica (Bellei, 2013; Córdoba, 2014; Canales, Bellei, & Orellana, 2016; Santos & Elacqua, 2016).

En relación a la segregación de estudiantes inmigrantes y la libre elección de escuela, hay al menos dos elementos de gran relevancia. Por una parte, estudios dan cuenta de que la promoción de políticas de libre elección de escuela tiende a concentrar a estudiantes inmigrantes en escuelas públicas, de menor nivel socioeconómico, lo que perjudica su rendimiento final (Contini, 2013; Schneeweis, 2015). Por otra parte, se ha reportado que, bajo la política de libre elección de escuela, las familias nativas (sobre todo de clases medias) privilegian escuelas donde existe una porción menor de inmigrantes, fenómeno llamado *native flight* (Cascio & Lewis, 2012; Gerdes, 2013; Böhlmark, Holmlund, & Lindahl, 2015; Orellana, Caviedes, Bellei, & Contreras, 2018).

Por lo anteriormente reseñado, el proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes es relevante para las investigaciones sociales en educación, en particular por tres razones:

- 1) El proceso de elección de escuela es el primer contacto de las familias con las escuelas, y puede constituirse en el punto de partida tanto de procesos de inclusión como de exclusión escolar, por lo que es necesario conocer cómo se desarrolla (Joiko & Vásquez, 2016; Beniscelli, 2018).
- 2) Investigaciones sobre elección de escuela en Chile han demostrado que la dimensión cultural y subjetiva del proceso de elección de escuela es fundamental, no sólo en la elección en sí misma, sino en la configuración del sistema escolar chileno como modelo educativo liberalizado y segregado (Gubbins, 2013; Carrasco, Falabella, & Mendoza, 2015). Resulta de gran relevancia conocer cómo se despliega y reconfigura la subjetividad (Byrne & De Tona, 2012) de este actor social emergente que son las familias inmigrantes, ya que seguirán creciendo y aumentando su presencia en más espacios en el sistema escolar chileno.
- 3) Es importante conocer cómo se produce la elección de escuela de las familias inmigrantes porque actualmente se concentran en su mayoría en establecimientos municipales y particulares subvencionados gratuitos (Joiko & Vásquez, 2016; Eyzaguirre, Aguirre, & Blanco, 2019). Por otra parte, Murillo & Martínez (2017)¹ utilizando datos del TERCE, calculan para Chile un índice de disimilitud de Duncan que refleja una alta segregación escolar (0,82)² de acuerdo a las categorías nativo/migrante. por tanto, es de interés conocer si esto se debe únicamente a la gratuidad que ofrecen estos establecimientos o si existen razones relativas a otro tipo de condicionantes del proceso de elección de escuela más allá de lo que Van Zanten (2015) llama factores objetivos y en particular a la clase social de las familias inmigrantes.

¹ No existen aún publicaciones de otras investigaciones cuantitativas que midan la segregación nativo/migrante en Chile y que consideren bases de datos más específicas de Chile y que sea más amplia, por lo que estos datos no han sido discutidos académicamente.

² El índice de Duncan se calcula midiendo la disimilitud en la distribución de dos grupos entre dos unidades de agrupación. El índice oscila entre 0 (nula segregación) y 1 (total segregación). Cuando el índice de Duncan es mayor a 0,6 se considera un escenario de alta segregación (Murillo, 2016)

Contextualización del estudio

A continuación, se ofrece una breve caracterización de Renca, que permite calificarla como una comuna popular. Asimismo, se entrega una breve descripción de las dos escuelas que participaron del estudio.

En primer lugar, se entregan datos sociodemográficos de relevancia para este estudio. En seguida, se exponen datos de la CASEN 2015 que demuestran que gran parte de la comuna vive en condiciones de pobreza multidimensional. Finalmente, se presentan cifras respecto a la cantidad de establecimientos escolares de la comuna, su dependencia y el total de matrícula para cada tipo de escuela. Los datos presentados corresponden al reporte comunal generado por la Biblioteca del Congreso Nacional (2017), que a su vez se basa en el CENSO 2017, CASEN 2017 y el Centro de Estudios del Ministerio de Educación.

Renca se ubica en el sector norte de Santiago y se caracteriza por ser una comuna con marcada presencia industrial y de fábricas y tener una amplia población popular, con una gran cantidad de poblaciones marginales. De acuerdo con el CENSO 2017 (ver Tabla 5), Renca tiene más de 145.000 habitantes, de los cuáles casi 20.000 declaran pertenecer a algún pueblo originario (en su gran mayoría mapuche).

Tabla 5 Datos sociodemográficos de Renca, 2017

Población total	147.151
Población pueblos originarios	19.683 (13,97%)
Población mapuche	18.271 (12,97%)

Fuente: Elaboración propia en base a BCN, 2019

Respecto a las condiciones generales de vida y de pobreza de los habitantes de Renca, podemos ver que, de acuerdo a los datos de la CASEN 2015 (ver Tabla 6), un 8,5% de la población de Renca se considera pobre de acuerdo a sus ingresos (porcentaje mayor al regional, pero menor al nacional). Sin embargo, la pobreza multidimensional alcanza a más de un cuarto de la población de Renca (26,65% exactamente), muy por sobre las proporciones regionales (15,01%) y nacionales (16,63%). De esta forma, podemos ver que Renca se caracteriza por ser una comuna con altos índices de pobreza, tanto a nivel regional como nacional. Así, Renca se configura como una comuna popular.

Tabla 6 Pobreza en Renca, Región Metropolitana y Chile, 2015

	Pobreza	
	Por Ingresos	Multidimensional
Renca	8,54%	26,25%
Región Metropolitana	6,2%	15,01%
Chile	10,41%	16,63%

Fuente: Elaboración propia en base a BCN, 2019

Al año 2017, los establecimientos particulares subvencionados (45) triplicaban en número a los de dependencia municipal (15), replicando la tendencia nacional de avance de la cobertura de los colegios particulares subvencionados y el retroceso de la educación pública municipal. Asimismo, en cuanto a la matrícula que concentran los establecimientos de cada dependencia se aprecian tendencias similares, ya que las escuelas municipales tienen 7.408 estudiantes, mientras que los particulares subvencionados concentran más de 17.000 estudiantes. Cabe señalar que en Renca no hay ni un solo colegio particular pagado y sólo uno de Corporación Administración Delegada (ver Tabla 7).

Tabla 7 Establecimientos escolares de Renca y matrícula según dependencia

	Cantidad de establecimientos	Matrícula
Corporación Municipal	15	7.408
Particular Subvencionado	45	17.572
Particular Pagado	0	0
Corp. Administración Delegada	1	796
Total	61	25.776

Fuente: Elaboración propia en base a BCN, 2019

De acuerdo al Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de la comuna de Renca (Corporación Municipal de Renca, 2018), en la comuna hay 4.331 inmigrantes (2,8% del total de Renca), siendo las nacionalidades más frecuentes; peruanos, colombianos, haitianos, dominicanos y bolivianos. En cuanto a los estudiantes escolares inmigrantes, la mayoría son peruanos, haitianos, colombianos, dominicanos y venezolanos. En relación con su distribución en las escuelas municipales de la comuna, hay seis escuelas que concentran la

mayor cantidad de estudiantes inmigrantes, entre las que están las escuelas Santa Gilda y Alberto Acosta.

Ambas escuelas son gratuitas, tienen matrículas de entre 250 y 320 estudiantes y tienen resultados SIMCE inferiores a su nivel socioeconómico, aunque su tendencia es al alza. Ambas escuelas imparten educación parvularia y básica. La escuela Santa Gilda es sólo de niñas, mientras que la escuela Alberto Acosta es mixta.

Pregunta y objetivos de investigación

En base a los antecedentes y la formulación del problema ya presentados, se planteó la siguiente pregunta de investigación:

*¿Cómo se produce el proceso de elección de escuela de las familias
inmigrantes de la comuna de Renca?*

En concordancia a la pregunta se propusieron objetivos que tenían como fin dar una respuesta integral al problema de investigación.

De esta forma, el objetivo general de la investigación es:

- Analizar el proceso de elección de escuela de familias inmigrantes de la comuna de Renca.

Este objetivo general se desglosó en tres objetivos específicos, apuntando cada cual a una dimensión clave del objetivo general y del problema de estudio.

Los objetivos específicos son:

1. Identificar los factores objetivos y las representaciones subjetivas que condicionan el proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes de la comuna de Renca.
2. Describir las fuentes de información y las redes de apoyo utilizadas por las familias inmigrantes de la comuna de Renca durante su proceso de elección de escuela.
3. Indagar sobre otras condicionantes del proceso de elección de escuela de familias inmigrantes no contempladas y/o descritas en la bibliografía sobre el tema.

III. Marco Teórico

En primer término, se presenta el enfoque teórico adoptado para el desarrollo de la investigación, justificando su elección y explicando su pertinencia en relación con el problema y las potencialidades analíticas que ofrece este marco interpretativo.

A continuación, se definen los tres principales conceptos (interculturalidad, elección de escuela y subjetividad) que articulan la investigación y las dimensiones y categorías que permiten comprender el problema y que orientan el camino analítico posterior.

Enfoque histórico cultural y el configuracionismo

Considerando el problema de investigación construido, se propone un marco teórico-conceptual basado en la tradición del pensamiento histórico-cultural. Se ha escogido este enfoque en particular debido que asume una posición epistemológica que comprende la realidad social como producto o construcción colectiva y dialéctica, generada a través de diferentes tipos de relaciones sociales, de consensos y conflictos. De este modo, se pone atención a los procesos de producción o de co-construcción de la realidad social, considerando sobre todo las colectividades que llevan a cabo estos procesos (Orrú, 2012). En el estudio de las políticas educativas, se pone especial atención a las contradicciones propias de los sistemas de producción (Tello & Mainardes, 2012).

El principal supuesto del enfoque histórico-cultural es que la constitución de los sujetos – y las construcciones y significaciones que estos construyen – no son independientes de la cultura y estructura en las que se desarrollan y desenvuelven cotidianamente. Por lo mismo permite una aproximación a la realidad social desde los sujetos, pero sin perder de vista la cultura y las estructuras presentes en los fenómenos sociales. Esto permite una dialéctica inductiva-deductiva entre los diferentes planos de análisis (Martínez, 1999; Guitart, 2008).

Este enfoque es adecuado para el problema de investigación en tanto ofrece herramientas teóricas para abordar el comportamiento de los sujetos y con énfasis en la comprensión de la subjetividad, relaciones sociales y posiciones o intersecciones en la estructura social. En ese sentido, el enfoque histórico cultural permite observar y comprender los procesos sociales en sus dimensiones conflictivas, en relación a colectividades y a las estructuras sociales que los condicionan.

Concretamente, el enfoque histórico-cultural es el más indicado para abordar el problema de investigación. Esto, porque entrega las herramientas teóricas para comprender el fenómeno haciendo una lectura no sólo del proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes de Renca, sino que también facilita integrar las dinámicas sociales que se construyen durante el proceso y cómo las condicionantes sociales van a configurar un campo de posibilidades de acción y significaciones (Grimson, 2011), en términos amplios de su proceso de migración y específicamente sobre su proceso de elección de escuela.

Asimismo, este enfoque permite hacer una lectura de cómo el proceso de elección de escuela es relevante en términos amplios para el sistema escolar chileno e incluso para la sociedad, pensando en los procesos y dinámicas de inclusión, exclusión, discriminación y racismo que se dan en la sociedad chilena a partir de la emergencia de las familias inmigrantes en la sociedad chilena.

En el campo de la investigación social en educación el enfoque histórico cultural tiene un amplio desarrollo, llevado a cabo desde diversas áreas del conocimiento social. Autores como Vigotski (1995), Willis (2007) y Rockwell (2011) son parte de la tradición del enfoque histórico cultural para problematizar la realidad socioeducativa y comprender la producción cultural, de subjetividades y de significados en contextos socioeducativos. Este enfoque tiene una visión amplia que da cuenta de las estructuras e intersecciones constituyentes, permitiendo la superación de los análisis individualizantes y también el sobre determinismo de la estructura sobre los sujetos.

Dentro de la tradición del pensamiento histórico cultural se encuentra el configuracionismo (Grimson, 2011), corriente que propone el concepto de configuración cultural como concepto teórico que permite observar y analizar constructos ontológicamente subjetivos y epistemológicamente objetivos. La definición de configuración cultural es: “un campo de posibilidades” en el que hay representaciones, prácticas e instituciones que son posibles de imaginar y de operar (Grimson, 2011). De esta forma, el configuracionismo es adaptado como la corriente concreta del enfoque histórico cultural para comprender el proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes.

Interculturalidad, Elección de escuela y Subjetividad

Para abordar el problema de investigación se plantean tres campos conceptuales que permiten conceptualizar y categorizar aspectos de este. El primer campo refiere a conceptos atinentes a los procesos escolares y el fenómeno de la inmigración, por tanto, el concepto central de dicho campo es la interculturalidad. A partir de dicho concepto se desprenden otros que son relevantes y atinentes, tales como discriminación y racismo. El segundo campo conceptual corresponde a la elección de escuela y particularmente la propuesta del concepto de proceso de elección de escuela en oposición a la concepción neoliberal; la libre elección de escuela. Finalmente, el tercer campo conceptual alude al concepto de subjetividad, el cual es central para comprender el proceso de elección de escuela y particularmente el de las familias inmigrantes.

Interculturalidad

En el campo conceptual de educación y migración, la interculturalidad es el concepto central. Existen variadas formas de analizar y comprender la diversidad cultural y las relaciones posibles de establecer entre las diferentes culturas.

Las principales corrientes para abordar el problema de las relaciones entre diferentes culturas son el multiculturalismo y la interculturalidad. Cada cual tiene su propio trasfondo epistemológico y teórico, lo que implica que respecto al mismo fenómeno cada una de estas corrientes hace interpretaciones y análisis diferentes respecto a la relación entre las dos o más culturas que interactúan en un determinado espacio. Para esta investigación se optó por el concepto de interculturalidad.

A juicio de Zizek (1998) el multiculturalismo no es más que la lógica cultural del capitalismo tardío, caracterizado por la globalización, la rapidez y fluidez de las comunicaciones y el neoliberalismo. De esta forma, el multiculturalismo concibe la coexistencia entre dos o más culturas diferentes simplemente como la diversidad de culturas en un mismo territorio o contexto (Zizek, 1998). De este modo, desde el multiculturalismo la visión sobre el contacto cultural es de una convivencia pasiva, que omite la existencia de relaciones de dominación y de poder entre las diferentes culturas a partir de estructuras sociales que son coercitivas y jerárquicas. En definitiva, el multiculturalismo niega la dimensión conflictiva del contacto cultural al negar el reconocimiento de estructuras sociales de desigualdad y dominación en diversas categorías. Es por esto que Zizek acusa al multiculturalismo de ser una teoría y concepto funcional a las relaciones capitalistas, ya que omite e invisibiliza las relaciones de poder existentes entre las diferentes culturas en todos los niveles, desde las relaciones entre estado-naciones hasta las interpersonales.

En contraste, la interculturalidad se concibe como el reconocimiento de las diferencias, los conflictos y las relaciones de poder que subyacen a las relaciones culturales. Es a partir de ese reconocimiento del conflicto social y cultural que la convivencia entre culturas diferentes es posible. En definitiva, se reconocen las relaciones que configuran a la sociedad como tal y el ordenamiento que opera concretamente, es decir, una vez reconocido el campo de interacciones y significaciones posibles para cada caso es que se constituyen relaciones entre culturas diferentes, para propiciar una convivencia intercultural en la que exista interacción,

pero reconociendo y validando las diferencias, sin la búsqueda de coerción o dominación de una cultura por sobre la otra (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres , & Muñoz, 2014).

En concordancia con las definiciones de multiculturalismo e interculturalidad es que se opta por la interculturalidad como prisma para observar y analizar el proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes, ya que se articula correctamente con el enfoque histórico-cultural.

Los conceptos de discriminación y racismo en la escuela se abordan para comprender desde una visión *etic* algunas dinámicas escolares que pueden constituirse como prácticas discriminatorias y/o racistas, más allá de que los sujetos que las ejecutan no las conceptualicen como tales (Pavez, 2012; Tijoux, 2013; Riedemann & Stefoni, 2015; Tijoux, 2017a). Por discriminación se conciben las prácticas y discursos que excluyen a los estudiantes inmigrantes, ya sean acciones de otros estudiantes, docentes, familias o instituciones. En tanto, el racismo es específicamente prácticas y discursos que reproducen y/o validan relaciones estructurales de dominación y opresión basadas en el concepto biologicista de raza, estableciendo por tanto una jerarquía social y cultural (Riedemann & Stefoni, 2015; Tijoux, 2013). En definitiva, discriminación y racismo son dimensiones operativas de la exclusión escolar que viven las familias inmigrantes en educación.

Por el contrario, existen discursos y prácticas opuestas a la exclusión escolar, concretamente son las prácticas y discursos que buscan la integración e inclusión de los niños, niñas inmigrantes y sus familias a las comunidades escolares. Por ejemplo, las adaptaciones institucionales, las acciones de solidaridad o apoyo desplegadas por estudiantes, familias, docentes o instituciones.

Elección de Escuela

El segundo campo conceptual corresponde a la elección de escuela. Proceso de elección de escuela es una construcción conceptual que discute y complejiza la noción de elección de escuela. La elección de escuela, o *school choice*, es una política educativa que entrega a las familias el derecho de escoger *libremente* la escuela en la que desean educar a sus hijos. Chile ha sido un campo de amplia investigación sobre la elección de escuela, no sólo en cuánto a sus efectos, sino también en torno a su definición operacional y conceptual. En ese sentido, han surgido conceptualizaciones críticas del concepto de elección de escuela, el cual fue propuesto la teoría neoliberal (Friedman, 1982), muy ligado a la tesis de la elección racional y que es el sustento de la aplicación de políticas de mercado para los sistemas educativos.

En oposición a la concepción de la libre elección de escuela como una acción o como un evento, existe una comprensión de la elección de escuela como un proceso, lo que implica una complejidad mucho mayor y una vinculación con esferas de la vida social que van mucho más allá del campo del mercado escolar y del cálculo racional de costos y beneficios. En particular, Carrasco Falabella & Mendoza (2015) conciben la elección de escuela como un proceso sociocultural, simbólico, afectivo y relacional, que no tiene una única racionalidad, que es contextualizado, es decir, no existe una única decisión racional al momento de buscar escuela (Laborda, 2017) y es un proceso reflexivo y subjetivo (van Zanten, 2008; Byrne & De Tona, 2012; Gubbins, 2013).

En el mismo sentido, Van Zanten (2015) propone una operacionalización del proceso de elección de escuela, la cual dialoga bastante con la conceptualización de Carrasco, Falabella & Mendoza (2015). Van Zanten propone dos dimensiones macro del proceso de elección de escuela; las determinantes y las dinámicas del proceso de elección.

En la primera se encuentran los factores objetivos que condicionan, limitan y posibilitan la capacidad de elección de las familias. Es importante señalar que de acuerdo con la propuesta de van Zanten no todas las familias pueden elegir libremente escuela, fundamentalmente por las limitaciones que imponen los factores objetivos que determinan y configuran no sólo una posición social de clase, género, etnia, sino también un campo de posibilidades de elección para las familias. En tanto, las representaciones subjetivas refieren a los significados y sentidos de las familias sobre la educación y que condicionan su proceso de elección, al igual

que las expectativas sobre la educación de sus hijos. Las representaciones subjetivas es el punto de construcción subjetividades y racionalidades que dan sentido a la elección de escuela que realizan las familias y que pueden ir en contra de la racionalidad formal que define la conceptualización de la libre elección de escuela. Además, el proceso de elección de escuela – al enmarcarse en el proceso de migración familiar – implica una reconstrucción de la subjetividad de la familia y sus miembros, por lo que es central su comprensión (Byrne & De Tona, 2012). En definitiva, las determinantes (factores objetivos y representaciones subjetivas) del proceso terminan por configurar a la elección de escuela como un campo de posibilidades (Grimson, 2011) dentro del cual actúan las familias.

En la segunda dimensión en tanto, encontramos las dinámicas del proceso de elección, que refieren fundamentalmente a cómo se desarrolla el proceso que llevan a cabo las familias. En ese sentido, destacan las fuentes de información y las redes de apoyo a las que las familias recurren durante su proceso de elección de escuela para conocer las características de los establecimientos en los que podrían educar a sus hijos.

En función de los tipos de fuentes de información Ball & Vincent (1998) definen dos categorías de fuentes de información, las que se caracterizan por el conocimiento o saber que entregan. Ball & Vincent proponen los conceptos de *hot* y *cold knowledge*. El conocimiento *hot* refiere al que es aportado por fuentes que implican interacción social y valoraciones subjetivas sobre las escuelas, como, por ejemplo, las conversaciones con apoderados o personas que conozcan de primera fuente las escuelas. En contraste, el conocimiento *cold* es aquel que es proporcionado por fuentes formales, oficiales y que buscan presentar objetivamente información sobre las escuelas, como reportes estandarizados, en Chile el mejor ejemplo es el SIMCE.

Subjetividad

El tercer concepto central es la subjetividad, ya que permite comprender los significados construidos por las experiencias que viven las familias inmigrantes en su proceso de elección de escuela. En concordancia con el enfoque teórico y los conceptos antes descritos, se ha definido conceptualmente la subjetividad desde autores que son parte del enfoque histórico cultural, particularmente, Zemelman, De la Garza y González Rey.

En primer lugar, la subjetividad es comprendida como:

“(…) un ángulo particular desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad. Implica un concepto de lo social a partir de ese dinamismo particular que son los sujetos, los que, en última instancia, consisten en las diferentes modalidades que pueden asumir los nucleamientos de lo colectivo como los espacios de constitución de las fuerzas capaces de determinadas construcciones sociales.” (Zemelman, 1997, págs. 21-22)

De esta forma, este *ángulo* desde el cual pensar la realidad social permite comprender una configuración histórico cultural de construcción de sentidos posibles e incluso futuros. Al respecto, De la Garza señala que la subjetividad es posible de ser entendida como un proceso social, en el cual se asignan y construyen significados. De este modo, De La Garza (2001) propone que la producción y construcción de significados permite a la práctica concreta tener un sentido, es decir, la subjetividad implica vincular el ejercicio de *significar* con la *praxis* de los sujetos. Así, la subjetividad debe comprenderse en relación a las prácticas sociales, ya que ahí se origina su sentido. En atención a esta relación, se entiende que el proceso de elección de escuela como praxis social adquiere sentido mediante la subjetividad y la construcción de significados, desde la concepción de buena escuela hasta la (re)definición del *nosotros*, lo que permite apreciar la riqueza de significados presentes en un proceso tan complejo como lo es la elección de escuela para las familias inmigrantes.

Por otra parte, González Rey & Mitjans (2016) definen la subjetividad en relación a sus implicaciones no sólo con aspectos metodológicos, sino también con los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa:

“La producción subjetiva es lo contrario a la subordinación pasiva. En la lógica de la respuesta se le retira a la persona la capacidad de producir, por tanto, se retira la capacidad de subjetivación (...) Los conceptos de sentido subjetivo y de configuración subjetiva, centrales en la propuesta teórica sobre la subjetividad son, por su propia definición, imposibles de ser captados de forma directa por las expresiones observables del otro.” (González Rey & Mitjás, 2016, pág. 10)

Comprender la subjetividad da pie a comprender los procesos de producción de significados y cultura, lo que es central para entender las representaciones subjetivas del proceso de elección de escuela y sus consecuencias socioeducativas.

De esta forma, la concepción de González Rey & Mitjás nos permite cuajar un marco teórico en articulación con el marco metodológico y el enfoque asumido para comprender el problema de elección de escuela en atención a la producción de subjetividad(es) que configuran el proceso y le dan sentido, más allá de sólo analizar los factores objetivos de delimitan un campo de posibilidades para las familias inmigrantes.

IV. Marco Metodológico

De acuerdo con la problematización y la conceptualización utilizada para comprender el problema del proceso de elección de escuela, el enfoque metodológico más pertinente es el cualitativo. Esto, porque el énfasis de la investigación está en analizar la complejidad del proceso de elección de escuela de familias inmigrantes y se asumen supuestos que son abordables desde enfoque cualitativo. Particularmente, para este estudio, se asume que la realidad social corresponde a la construcción colectiva de significados y representaciones sobre las relaciones sociales. Esta realidad social es además posible de ser interpretada y comprendida en diferentes ámbitos, dimensiones y desde variadas posiciones teóricas (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Asimismo, al comprender el proceso de elección de escuela como una configuración cultural (Grimson, 2011), es decir, como producto de un complejo entramado de representaciones subjetivas y condicionantes objetivas (van Zanten, 2015) que interactúan dialécticamente, es posible estudiar el proceso de elección de escuela de forma interpretativa y comprensiva (Carrasco, Falabella, & Mendoza, 2015), buscando la (re)producción de significados, discursos y relaciones más que la cuantificación de determinadas variables y las asociaciones estadísticas entre ellas.

El enfoque cualitativo posee una apertura epistemológica que es apropiada para abordar los objetivos específicos de la investigación, ya que se buscó comprender una amplia diversidad de condicionantes del proceso, tales como factores objetivos y las representaciones subjetivas, las fuentes y redes de información, además de una búsqueda particular por condicionantes y elementos que puedan emerger en este proceso de investigación, ya que la elección de escuela de familias inmigrantes es un campo en el cual existe escasa investigación previa en Chile (Beniscelli, 2018).

Considerando lo anterior, la búsqueda de significados, de elementos emergentes y el análisis de una diversidad de factores socioculturales la metodología cualitativa ofrece una apertura, flexibilidad y reflexividad metodológica que es pertinente para la naturaleza del problema planteado (Vasilachis de Gialdino, 2006). Cabe señalar que parte de los estudios sobre el proceso de elección de escuela de las familias chilenas se ha realizado bajo el paradigma cualitativo (Corvalán, 2013; Córdoba, 2014; Carrasco, Falabella, & Mendoza, 2015; Canales,

Bellei, & Orellana, 2016). Asimismo, existen investigaciones específicas sobre elección de escuela de familias inmigrantes, tanto en Chile (Joiko & Vásquez, 2016) como en Reino Unido (Byrne & De Tona, 2012), que han utilizado metodologías cualitativas para comprender el problema.

Técnicas de recolección de datos

Para abordar el primer objetivo específico de la investigación (Identificar los factores objetivos y las representaciones subjetivas que condicionan el proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes de la comuna de Renca) se utilizaron entrevistas, debido a que esta técnica permite:

“Rescatar la visión de los actores y su injerencia en la configuración de procesos sociohistóricos. Desde esta perspectiva, se entiende la entrevista como una forma privilegiada de obtener información (...) En este sentido, la entrevista es vista como un relato de un suceso o acontecimiento, narrado por la misma persona que lo ha experimentado, y desde su punto de vista” (Flores, 2013, pág. 147)

Específicamente, para esta investigación se optó por la modalidad de entrevista en profundidad, la cual ha sido definida como:

“(...) reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1992, pág. 100)

De acuerdo a Gaínza (2006) la entrevista en profundidad permite establecer un *juego de lenguaje*, que posibilita las respuestas libres del entrevistado, para que éste despliegue con la mayor profundidad y riqueza sus simbolismos, significados e interpretaciones, las cuales quedan a disposición del investigador para su análisis y comprensión. De esta forma, se obtuvo una gran cantidad de datos en cada entrevista, gracias a la libertad de las familias para hablar y expresarse respecto a lo que ellos consideran que fue relevante en su proceso de elección de escuela.

Debido a que el proceso de migración familiar es un marco contextual muy relevante para comprender cómo estas familias viven su proceso de elección de escuela la conversación con las familias es amplia y busca conocer parte de su historia familiar. Por lo demás, al ser el foco de la investigación la comprensión del proceso, la entrevista en profundidad permite rescatar cómo las familias producen o interpretan los sentidos que atraviesan su proceso de

elección. De esta forma, la entrevista en profundidad fue la técnica aplicada para dar respuesta al objetivo específico 1.

En tanto, el segundo objetivo específico (Describir las fuentes de información y las redes de apoyo utilizadas por las familias inmigrantes de la comuna de Renca durante su proceso de elección de escuela) se abordó mediante la entrevista en profundidad y también a través del uso de la técnica de *journey's maps* o mapa de viaje.

El mapa de viaje fue propuesto como técnica de recolección de datos cualitativos por Meyer & Marx (2014), quienes buscaban investigar las trayectorias y el proceso de deserción de estudiantes de ingeniería y contempla el mapeo o representación gráfica de los procesos que los sujetos vivencian. Para elaborar esta técnica de investigación Meyer & Marx se basaron en el trabajo de Nyquist et al (1999), que consistió en que estudiantes de postgrado dibujaron su experiencia formativa en la universidad, lo que permitía que emergieran aspectos cotidianos sobre la realidad de los estudiantes y que no estaban documentados. De este modo, basado en la técnica propuesta por Nyquist et al (1999) y adaptada por Meyer y Marx (2014) se espera obtener una representación gráfica del proceso de elección de escuela de las familias para así identificar y describir las dinámicas del proceso.

Para el tercer objetivo específico (Indagar sobre otras condicionantes del proceso de elección de escuela de familias inmigrantes no contempladas y/o descritas en la bibliografía sobre el tema) no se considera una técnica o instrumento en específico, sin embargo, se contempló una especial apertura (Vasilachis de Gialdino, 2006) ante la emergencia de condicionantes no presentes en la bibliografía durante el trabajo de campo y análisis independiente las dos técnicas específicas utilizadas.

Concretamente, cada familia fue visitada dos veces en su hogar y se sostuvo extendidas conversaciones. En la primera visita el foco de la conversación fue el proceso de migración familiar a Chile, tocando tópicos como decisión de migrar, motivaciones y expectativas entre otros. Asimismo, se indagó en los sentidos y significados de la familia en relación con la educación. En la segunda visita en tanto, el tema central era el proceso de elección de escuela de la familia, poniendo énfasis en etapas, instituciones, actores y experiencias en función de cómo la familia logró matricular a sus hijos e hijas en la escuela en que se escolarizan

actualmente. Las dos sesiones de entrevista fueron registradas, íntegramente grabadas en audio y posteriormente transcritas para facilitar el proceso de análisis.

Además, en la segunda sesión se le solicitó a cada familia dibujar o representar gráficamente el proceso gracias al cual llegaron a las escuelas Santa Gilda o Alberto Acosta. El dibujo se realizó en una hoja de block y usando lápices de colores a su disposición. Cada dibujo fue digitalizado para ser incorporado al proceso de análisis y ser expuesto (resguardando las identidades y nombres de las escuelas) como parte de los resultados de la investigación.

Muestra

Para realizar el trabajo de campo, se recurrió a la Dirección de Educación de la Municipalidad de Renca, para solicitar el contacto de dos escuelas básicas municipales de la comuna. Desde la Dirección de Educación se entregó el contacto de tres escuelas, sin embargo, solo dos equipos directivos estuvieron dispuestos a participar el estudio. De esta forma, se logró trabajar con las escuelas básicas municipales Santa Gilda y Alberto Acosta.

El muestreo de las familias entrevistadas fue de carácter no probabilístico y de carácter intencional (Deslauries, 2004). De acuerdo con el diseño inicial se esperaba que la intencionalidad fuese orientada de forma teórica de acuerdo con características predefinidas y relevantes para el caso (Strauss & Corbin, 2002). Sin embargo, el proceso de terreno es impredecible, y la búsqueda de casos estuvo particularmente condicionada por la factibilidad de acceder a los casos de familias inmigrantes de las escuelas ya mencionadas. En este sentido, fue un muestro condicionado por el contexto del estudio y la accesibilidad de los casos (Flores, 2013). De esta forma, dentro de cada escuela se citó a todas las familias inmigrantes para presentarles el estudio y que quienes estuviesen de acuerdo participaran. En el caso de la escuela Santa Gilda tres familias (una ecuatoriana, una colombiana y una venezolana) estuvieron de acuerdo con participar. Una cuarta familia (haitiana) rechazó la propuesta. En tanto, en la escuela Alberto Acosta dos familias (ambas venezolanas) accedieron a participar. Así, se llegó a la muestra final de cinco familias inmigrantes.

Proceso de recolección y análisis de datos

A continuación, se presentan las principales etapas del proceso de recolección y análisis de datos, explicitando las principales reflexiones del proceso y que llevaron a tomar decisiones y modificaciones respecto al plan inicial, aprovechando la reflexividad y flexibilidad de los diseños cualitativos, a modo de generar una interacción entre el diseño y el terreno, sin superponer los supuestos del primero al segundo.

1) Contacto inicial con la Municipalidad de Renca: Para la recolección de datos se contactó inicialmente a la Dirección de Educación de la Municipalidad de Renca, a quienes se les presentó el diseño de la investigación para así informar sobre el proyecto, sus potenciales beneficios y solicitar apoyo para hacer contacto con escuelas de la comuna y de esta forma poder comunicarse con familias inmigrantes de Renca y que educaran a sus hijos en establecimientos municipales. Desde la Municipalidad se facilitaron los datos de contacto de tres equipos directivos de escuelas básicas municipales, de las cuáles dos respondieron y accedieron a participar del estudio (Santa Gilda y Alberto Acosta).

2) Reunión con equipo directivo escuela Santa Gilda: Se presentó el proyecto de investigación al equipo directivo de la escuela Santa Gilda, quienes lo aprobaron y gestionaron una reunión con apoderados inmigrantes de esta escuela. A la reunión llegaron cuatro familias, de las cuales tres accedieron a ser entrevistadas y registrar en grabación el audio de la entrevista. La cuarta familia prefirió no firmar el consentimiento informado, por lo que esa entrevista no fue grabada ni incluida en el análisis de datos, presentación de resultados y conclusiones.

3) Reunión con equipo directivo escuela Alberto Acosta: Se presentó el proyecto de investigación al equipo directivo de la escuela Alberto Acosta, quienes lo aprobaron y gestionaron una reunión con apoderados inmigrantes de esta escuela. A la reunión llegó solo una apoderada inmigrante, la cual accedió a participar en el estudio. Esta misma apoderada facilitó los datos de contacto de otra apoderada, quien era su hermana. De esta forma, se entrevistó a dos familias de la escuela Alberto Acosta.

4) Realización de entrevistas en profundidad y mapeo con las familias inmigrantes: Con cada familia se acordó un horario de entrevista, la cual, debido a la extensión de los temas a

abordar se dividió en dos sesiones. Cada sesión tuvo una duración de entre 60 minutos y 90 minutos. Todas las entrevistas fueron realizadas en los hogares de las familias, lo que facilitaba su participación y comodidad para relatar sus procesos de elección de escuela en un espacio de su confianza. Esto también permitió la participación de padres y madres en conjunto, ya que en tres casos participaron ambos de las entrevistas. Además, en la segunda sesión se les solicitó a las familias realizar un dibujo de su proceso de elección de escuela.

5) Análisis de las transcripciones de entrevistas: El análisis de las transcripciones se realizó en base al análisis de contenidos y específicamente orientado por las premisas analíticas de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002; Flores, 2013; Flores & Naranjo, 2013). Esta decisión metodológica busca relevar la riqueza de las narraciones de las familias, ya que de esta forma era posible articular los datos como relatos y a partir de una dialéctica entre el marco teórico y lo emergente de los relatos.

Todas las entrevistas que contaban con la firma del consentimiento informado correspondiente fueron transcritas y codificadas para ser analizadas “*con la ayuda*” (Flores, 2013) del software de análisis cualitativo Atlas.ti 8®.

Considerando la construcción del problema y la naturaleza el objeto de estudio es que se analizó utilizando los principales preceptos metodológicos de la teoría fundamentada en la versión propuesta por Strauss & Corbin (2002). Por tanto, se buscó construir una vía analítica de codificación enfocada en establecer asociaciones entre los datos y los códigos y categorías (emergentes y teóricas) que permitieran encontrar sentidos y significados (Coffey & Atkinson, 2003) ,en este caso, de los procesos de elección de escuela vividos por cada una de las familias que participaron del estudio.

6) Construcción de relatos como presentación de resultados: En base a la codificación realizada con Atlas.ti 8®, y en diálogo con el marco teórico, se construyó una estructura de relato de proceso de elección de escuela. Se optó por una exposición de los resultados en formato de relato narrativo (Hernández Sampieri, Fernández Collao, & Baptista Lucio, 2014). Por lo demás, existen otros trabajos en el campo de la elección de escuela que también han sido expuestos como narraciones de procesos de elección de escuela (Carrasco, Falabella, & Mendoza, 2015). De esta forma, en cada relato se presentan los elementos conceptuales y

emergentes que configuran el campo de posibilidades (Grimson, 2011) para cada familia, considerando su nacionalidad, clase, etnia, fenotipo, género entre otras categorías.

Consideraciones éticas

En el campo de la investigación social es relevante siempre tener en cuenta la centralidad de la reflexión ética en relación con la responsabilidad social del investigador ante los y las participantes de los estudios, con la ciencia social y la sociedad (Denzin & Lincoln, 2005).

De esta forma, se hace imperioso para toda investigación social el resguardar un compromiso ético en la realización del trabajo investigativo. Tradicionalmente, esto se traduce en aspectos operativos, que tienen que ver con el bienestar de los y las participantes de las investigaciones y que según Abad (2016) se siguen mediante tres principios:

“Esta responsabilidad supone evitar daños a las personas que participan en las investigaciones, velando por su integridad, autonomía y dignidad, para lo cual son de obligado cumplimiento tres principios fundamentales: el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto al anonimato.” (Abad, 2016, pág. 103)

El consentimiento informado juega un rol preponderante, ya que permite registrar que la relación establecida entre el investigador y los sujetos participantes es ética y que no generará perjuicios para los entrevistados:

“Se debe dejar constancia de que la relación será ética, no se dañará ni perjudicará a los entrevistados ya sea en el transcurso del estudio, o en el momento de la publicación de los resultados.” (Mendizábal, 2006, pág. 88)

De este modo, se definió el uso de un protocolo de consentimiento informado, el cual tenía por objetivo que las familias inmigrantes conocieran el proyecto, los objetivos, las implicancias de su participación, sus derechos y garantizar el resguardo de sus datos personales, además de entregar los datos de contacto del investigador responsable. Todas las familias cuyos relatos de elección de escuela se presentan en este trabajo firmaron el consentimiento informado y conservaron una copia, quedando otra en posesión del investigador responsable.

En virtud del resguardo de la confidencialidad de la información y del anonimato de quienes participaron en este estudio todos los nombres (de personas y escuelas) han sido modificados para la presentación de los resultados en la presente tesis.

De acuerdo con Abad (2016) el desafío en relación a la materia no es sólo la aplicación formal y cuasi legalista del protocolo de consentimiento informado, sino que es generar reflexiones éticas situadas y pragmáticas, que deben ir de la mano con el ejercicio reflexivo que implica la investigación social:

“En esta línea de razonamiento no debemos olvidar que, más allá del cumplimiento legalista de protocolos estandarizados, la aproximación cualitativa requiere una ética situada, pragmática, centrada en el proceso de reflexión desde el que se abordan los distintos momentos de la investigación, especialmente el trabajo de campo. Porque, en última instancia, los protocolos estandarizados tienden a obviar el rasgo fundamental que caracteriza la situación de investigación social cualitativa.” (Abad, 2016, pág. 115)

Este desafío fue asumido en el proceso de producción de esta investigación y las reflexiones generadas se presentan en las conclusiones del estudio.

V. Resultados

Los resultados se presentan a través del relato de cinco familias inmigrantes, quienes participaron del proceso y dieron su consentimiento para que los datos recabados se presentaran en esta tesis. El foco de los relatos es presentar la experiencia de cada familia en durante su proceso de elección de escuela. Para esto, sin embargo, es necesario comprender el contexto familias, ya que la elección de escuela es parte, en estos casos, del proceso de migrar.

Por tanto, los relatos se inician con la presentación de la familia, su situación en su país de origen, los motivos para viajar hacia Chile, cómo lo hicieron y qué características tuvo. A continuación, se exponen los aspectos más relevantes de su inserción en la ciudad de Santiago y la comuna de Renca, lo que da paso al proceso de elección de escuela de estas familias, lo que nos permite responder a la pregunta ¿Cómo llegaron estas familias a las escuelas Santa Gilda y Alberto Acosta de Renca? Por lo demás, se especifican las principales dimensiones del proceso, como los factores objetivos, representaciones subjetivas, fuentes de información, redes de apoyo y elementos emergentes que confluyen, interactúan y condicionan el proceso de elección de cada una de estas cinco familias.

Al cierre de cada relato se presenta el mapa de viaje dibujado por cada familia y que da cuenta gráficamente de actores, instituciones, procesos y criterios que influyeron en cómo llegaron a cada escuela.

1) Familia Rodríguez: Integración barrial y solidaridad de clase

La familia Rodríguez proviene de Cali, Colombia y comenzaron su proceso de migración hacia Chile en el año 2014. Este grupo familiar está compuesto por Ignacio (44 años), Antonia (40 años) y sus dos hijos; el mayor (22 años), ya es trabajador y la menor (12 años) que asiste a la escuela básica Santa Gilda de la comuna de Renca. En las entrevistas participaron Ignacio y Antonia. Ambos padres tienen sólo estudios de nivel secundario, ninguno alcanzó estudios superiores. Debido a malas condiciones de trabajo, largos períodos de cesantía y a una precaria situación económica en su país comenzaron a pensar en la opción de dejar Colombia y buscar mejores condiciones y nuevos horizontes en otro país, como ya lo habían hecho algunos de sus parientes. Escogieron Chile debido a buenas referencias de la hermana de Ignacio que ya estaba asentada en Chile:

Cita 1: “[Por] problemas de empleo, porque en Colombia hay mucho desempleo y a veces piden ya como que... cierta edad para ciertos trabajos, entonces se va uno como quedando, entonces hubo la posibilidad de venirse para acá y él [Ignacio] se vino, porque primero había venido la hermana, entonces ahí como fue una cadena de personas venirse” (Antonia)

A fines del mes de marzo del 2014 viajó Ignacio con la idea de encontrar rápido un trabajo, estabilizarse en Santiago de Chile y enviar recursos a su familia para poder reunirse nuevamente, pero esta vez en Chile. El viaje inicial no estuvo exento de problemas y peripecias para el padre. El desplazamiento lo hizo por tierra y trató de ingresar por el paso fronterizo de Chacalluta, sin embargo, por esos días se endurecieron las barreras de acceso en la zona, supuestamente en razón al reciente terremoto que afectó la zona del norte grande, sin embargo, Ignacio considera que le negaron el ingreso debido a su nacionalidad y a su color de piel, por lo que considera que fue una discriminación arbitraria y racista por parte de las instituciones migratorias chilenas:

Cita 2: “Bien complicado, el viaje hacia Santiago pues normal, todo por carretera, partimos por Ecuador, por Perú, después pasamos por la frontera, y después llegando acá, llegó hasta Lima, en Lima tuvimos que quedarnos una noche (...) y de ahí salir para Tacna y ahí pues está la frontera con Arica, intentar pasar, pero ahí se empezó a

dificultar todo, porque no me dejaron entrar (...) el primer argumento fue que supuestamente no había reportado que venía hacer acá a Chile, cuando en realidad nunca me pidieron ninguna solvencia económica, y dije; bueno vengo como turista. Estaban discriminando mucho a la gente migrante, obviamente la gente se estaba reuniendo, porque en Tacna se reúne toda la gente que vuelve. La mayoría de la gente era extranjera los que volvían, también había gente blanca, pero muy poca, habían dos bandos, a algunos colombianos nos revisaron todo, porque ahí tuvimos el doble problema para entrar (nacionalidad colombiana y piel negra) entonces, yo, bueno no podía entrar, pero yo intente como cuatro veces entrar, como tres o cuatros veces y las cuatro veces me dijeron no. Bueno, me tocó irme para Bolivia” (Ignacio)

Entonces, Ignacio decidió ingresar a Chile de todas formas, por lo que recurrió a los servicios de bolivianos que, a cambio de 150 dólares, le ofrecían llevarlo a Iquique. De esta forma, el padre de la familia Rodríguez consiguió entrar a Chile, aunque de forma ilegal, por lo que no podía salir del país ni conseguir un trabajo formal, además de estar sometido al estrés constante de la posibilidad de deportación. Mientras tanto, en Colombia la familia Rodríguez pasó días de angustia, ya que perdieron el contacto con Ignacio y el viaje estaba demorando más de lo establecido. Sólo cuando logró llegar a Iquique pudo retomar las comunicaciones con su familia.

A pesar del inconveniente inicial la familia decidió continuar con sus planes. Ignacio logró instalarse en Santiago gracias al apoyo de su hermana residente en la ciudad y otros inmigrantes colombianos que estaban en su mismo proceso y que conoció mientras ingresaban ilegalmente al país o ya trabajando en Santiago. De esta forma, en junio del mismo año pudo llegar Antonia al aeropuerto de Pudahuel en un vuelo directo desde Bogotá, Colombia.

Cita 3: “En Colombia, yo estaba sin empleo, mi esposo se había venido primero unos cuatros meses antes, entonces vio que había campo laboral acá, entonces me propuso venir y ahí viajé a los cuatro meses después de venirse. Dejé mis hijos con mi mamá, con mi familia y al año y medio estábamos acá ya establecidos los trajimos para acá” (Antonia)

Con ambos trabajando en Chile les fue posible buscar una casa en vez de una pieza para vivir como familia. Mientras Ignacio trabajaba como jornalero en las obras de mejoramiento y refacción de un conjunto de blocks de departamentos en la comuna de Renca conoció a la señora Anita, con quien hizo buenas migas. La señora Anita es presidenta de la junta de vecinos del sector y ayudó a Ignacio con datos de arriendo de viviendas en la zona, así Ignacio y Antonia lograron encontrar un espacio para poder traer a sus hijos, ya que, por otra parte, habían logrado acumular los recursos necesarios para que Antonia regresara a Cali a buscar a sus dos hijos. El viaje de reunificación familiar fue por tierra, sin embargo, no hubo problemas en Chacalluta para que entraran al país. Así, a fines del 2015 y tras casi dos años de separación la familia Rodríguez se reunió en Renca. De esta forma, se resalta que la instalación de la familia en Renca se vio facilitada por la solidaridad de los vecinos del barrio, en el cual se han sentido muy cómodos e integrados por gran parte del vecindario:

Cita 4: “A Renca llegamos, porque yo trabajaba en estos bloques, los estaban remodelando de la municipalidad y yo trabajo especialmente en una empresa de construcción que estaba haciendo la remodelación, obviamente por el contacto de la señora Anita, como pagamos arriendo en ese tiempo en, estábamos en Recoleta, entonces aprovechamos para venirnos para acá, porque es más económico y es más independiente.” (Ignacio)

En contraste a las experiencias de solidaridad vividas en el barrio, los Rodríguez han pasado y vivido episodios de discriminación y racismo, sobre todo en el espacio y transporte público:

Cita 5: “Bueno acá me he topado con gente con a veces que lo discrimina a uno, más que todo en los medios de transporte, a veces, bueno en sitios así, pero por lo general no me ha marcado pues como algo que diga que me han tratado mal, no he tenido como ese... ese, pero, a nivel país, si se siente mucho como que lo discriminan a una, si se siente” (Antonia)

“Donde sí me ha tocado esa discriminación es, como le digo, en las micros, en el metro, como miradas como raro, pues igual ya uno como que una se va acostumbrando, como que uno ya sabe como que no le da mucha importancia. Otras veces escucha uno pues que no es de la raza y del país... que los colombianos. Como que le da a uno, se siente uno poquito mal, como que se siente uno enojado (...) sí, es

que por ejemplo, a los hombres, a las mujeres siempre las tratan como con más delicadeza, pero a los hombres sí le hacen notar más, entonces... anteriormente me ha tocado bastante grados de discriminación, yo lo he conversado con usted y... era constante el “*negro culiao*” negro por aquí por allá” (Ignacio)

En el plan inicial de la familia se contemplaba regresar a vivir a Colombia en dos o tres años, ya que sus expectativas sobre la vida en Chile apuntaban a conseguir altos ingresos monetarios y poder reunir el dinero suficiente para volver a Cali e instalar un pequeño negocio de modo de mejorar su situación allí. Sin embargo, ya han pasado casi 5 años desde Ignacio ingresó a Chile y aún no pueden proyectar el regreso a Colombia, comentan que la vida en Santiago ha sido más dura de lo que pensaban y que si bien los ingresos que generan los consideran altos (en función de la realidad que vivían en su país), también son muy elevados los costos de vivir en Chile, lo que ha mermado su capacidad de ahorrar para poder lograr sus objetivos. Por lo demás, para todos los miembros de la familia ha sido un proceso difícil y extrañan a su familia en Colombia.

En el proceso de migración de esta familia se destacan algunos elementos como el ingreso ilegal, la separación familiar y particularmente la solidaridad y apoyo de la señora María y otros vecinos que permitieron a los Rodríguez instalarse y vivir en Renca, los que contrasta con situaciones de discriminación y racismo vividas por Ignacio y su familia debido a su nacionalidad y color de piel.

Habiendo ya solucionado la separación familiar y consiguiendo estabilidad en Santiago, las preocupaciones de la familia Rodríguez se enfocaron en buscar una escuela para su hija menor (el mayor terminó su educación escolar en Colombia). Este proceso se inició con un total desconocimiento del sistema escolar chileno y sus características, por lo que fue a priori una tarea compleja.

El proceso de elección de escuela de la familia Rodríguez está condicionado por una serie de factores. Para este caso particular, Ignacio y Antonia ven limitado su campo de acción debido a su pertenencia a la clase trabajadora, en tanto no tienen capacidad de pagar por la educación de su hija, ni de desplazarse fuera del radio comunal. En la misma línea, por su nacionalidad y color de piel la familia requiere de un colegio donde sean acogidos y su hija pueda integrarse a una institución que resguarde la convivencia y el respeto intercultural,

especialmente porque Ignacio y Antonia han sufrido la discriminación racista. Asimismo, valoraron positivamente que la escuela recomendada por la señora Anita fuese sólo para niñas, ya que pensaron que en un colegio mixto había mayores posibilidades de que su hija fuese excluida o viviera episodios de violencia escolar.

Por otra parte, el proceso de elección de escuela en este caso estuvo altamente condicionado – y facilitado – por la integración barrial y la solidaridad de sus vecinos. De esta forma, cuando decidieron traer a sus hijas a Chile y lo comentaron con sus vecinos, la señora Anita les recomendó la escuela Santa Gilda, que ella conocía muy bien, pues su hija mayor había egresado ahí y actualmente su hija menor se encontraba cursando la educación básica:

Cita 6: “Sí, entonces, como le había comentado que pensábamos traer los hijos, ella dijo que si quería le iba buscando un cupo, porque las hijas de ellas estudiaban, también iban ahí. Ella, pues me decía que era bueno, porque era un colegio que no era así como uno ve que los niños son molestos y me gustaba que era de niñas pues para que ella se adaptara como más fácil y así fue. Iban ahí, iban dos [de sus hijas], ahora va una, porque la otra salió para el liceo, entonces ella buscó el cupo así que cuando ella llegó ya tenía, ya me había sacado el cupo. (Antonia)”

Por otra parte, pensaron en una escuela, que era la más cercana al hogar, sin embargo, sus vecinos les advirtieron de que era una escuela con un ambiente complicado, por lo que les recomendaron evitar esa escuela:

Cita 7: “Aquí en la esquina hay un colegio, nosotros no lo conocemos, pero sí hemos escuchado malas referencias. que hay muchos niños que son pesados, que los padres de los niños son pesados. no es un colegio recomendable para meter, de hecho, nosotros pensamos por la cercanía en algún momento se llegó a pensar... pero los vecinos que conocen el sector nos dijeron: *no, ahí no* (Ignacio)”

Concretamente la señora Anita no sólo les recomendó la escuela Santa Gilda debido a su experiencia como apoderada, sino que como cuenta Antonia, fue la misma señora Anita a la escuela a hablar con profesoras y directivas para conseguir cupo para las dos hijas de la familia Rodríguez y le fue bien, por lo que teniendo ya cupo asegurado para su hija en la

escuela Santa Gilda pudieron comenzar los trámites requeridos para completar la matrícula de su hija.

De no haber contado con el respaldo de sus vecinos, pensaban acudir a la municipalidad de la comuna para obtener información oficial respecto a cómo obtener un cupo en una escuela municipal, las consideraban como las únicas a su alcance económico:

Cita 8: “[En caso de no contar con el apoyo de Anita] pues la idea era... claro, ir a buscar a la municipalidad a preguntar, porque más o menos tenía como referencia que todo el mundo decía lo mismo... (Antonia)

Eso, siempre hay gente informando como que la municipalidad es el sitio para hacer todo (Ignacio)”

Sin embargo, cabe señalar que en esta familia existía plena conciencia respecto al derecho de sus hijas a educarse en Chile, por lo que ellos sabían que conseguirían cupo en alguna escuela:

Cita 9: “Porque no le pueden negar la educación, el derecho a la educación (Antonia)

Claro, la verdad no hemos escuchado decir que los niños migrantes se queden sin colegio, la verdad nunca hemos escuchado decir eso, de hecho, cuando llegan, llegan rápido, llegan de una a estudiar los muchachitos. Son bien acogidos los niños extranjeros en los colegios (Ignacio)”

De esta forma podemos ver que las dinámicas del proceso de elección de escuela de esta familia están completamente relacionadas con su integración barrial, ya que desde ese tejido social construido en el barrio es que obtienen toda la información sobre las escuelas y las redes de apoyo que les permitieron no sólo buscar una escuela, sino también conseguir el cupo para su hija.

Respecto a la formalidad del proceso de matrícula, recibieron información y orientación desde la escuela, ya que la señora Anita les contactó con la inspectora del establecimiento, quien conocía en detalle el procedimiento formal para matrícula de niñas extranjeras:

Cita 10: “El primer día ahí fui [a la escuela]... la inspectora, que se llama la Tía Teresa, ella es la inspectora, ella fue la que me dio la información para que fuera a la secretaria de educación y que papeles tenía que llevar (Antonia)”

Antonia acudió al Registro Civil y al Ministerio de Educación en Santiago Centro, donde señala haber sido recibida correctamente e informada respecto a cómo oficializar la matrícula de sus hijas. De esta forma consiguió el RUT y validar la certificación de los estudios previos de sus hijas en Colombia para poder regresar a la escuela con la documentación correspondiente:

Cita 11: “Cuando ella ya tenía el RUT, fue la última vez que fui a la secretaría de educación, llegué ahí y me mandaron ahora sí al Ministerio de Educación ah... ¿cómo se llama eso? Como a asentar más bien la matricula, como que ya había hecho el cuarto, igual me pidieron los certificados de estudio de Colombia de los cursos que ella había hecho, ella hizo hasta tercero básico allá en Colombia y todos esos los tuve que mandar, me los mando mi mamá ya legalizados de Colombia y aquí los tuve que presentar al Ministerio de Educación para que constara que ella ya había estudiado los años y ya, y le quedo lista ya la matrícula de cuarto como ya bien, porque ya tenía el RUT, porque lo que yo hacía en secretaría de educación era provisorio mientras ya llegaba el carnet (Antonia)”

En este caso podemos ver que las disposiciones institucionales funcionaron correctamente, es decir, se cumplieron las normativas que facilitan el acceso de las familias inmigrantes al derecho a la educación. Cabe señalar que fue un proceso acompañado y caracterizado por la solidaridad de los vecinos y en que la familia estaba consciente y apropiada del derecho a la educación. Por tanto, en el proceso de la familia Rodríguez las instituciones migratorias y educativas no constituyeron una barrera de acceso a la educación. Más allá de la normativa en sí, la familia siente que fue tratada adecuadamente, que se les atendió e informó siempre de forma respetuosa en todas las instituciones que regulan este proceso. Esto es importante, ya que marca un quiebre o contraste con cómo había sido tratado Ignacio al tratar de ingresar legalmente a Chile.

Si bien la familia Rodríguez no tuvo mayores problemas para ingresar a la escuela Santa Gilda hace falta revisar el proceso de integración a la comunidad escolar en función del cumplimiento de las expectativas y criterios de elección que eran de relevancia para la familia. En este sentido, ya habíamos remarcado la necesidad de que fuese un espacio seguro y donde no discriminaran a sus hijas. Estas expectativas se han cumplido en la escuela Santa

Gilda y responden a tres criterios principalmente; Buena educación, gratuidad y buen recibimiento a la niña:

Cita 12: “Sí, hasta ahora nos ha gustado mucho el colegio, no hay nada que...
(Antonia)

Que preocuparnos por la niña. Si el colegio no fuera bueno, buscaríamos otra opción, entonces digamos que a nosotros nos da tranquilidad eso que el colegio es bueno; o sea, digamos que primero es bueno y después que es gratuito (Ignacio)

En cuanto a la preocupación por el recibimiento, tanto Antonia como Ignacio han vivido episodio de discriminación racial, por lo que les preocupaba mucho que su hija no pasara por lo mismo en el espacio donde debían estar cotidianamente; la escuela, ya que sabían de casos en que niños inmigrantes son excluidos. Esta expectativa se cumple en la escuela Santa Gilda, donde señalan que su hija ha sido integrada y respetada:

Cita 13: “Pues, yo personalmente cuando la traje a ella yo pensaba pues que no la fueran a discriminar, pues decirle cosas como hacerla sentir mal, pero no, fue todo lo contrario (Ignacio)

Bueno no he visto así directo, pero si por medio del *Facebook* que gente [migrante] se queja, porque los molestan en los colegios, no siempre por el color sino por la nacionalidad, pero pues dentro de lo general, acá yo creo que no, yo creo que las niñas las reciben, las reciben bien, de pronto habrá alguna que otra cosa, pero en general no. Y por ese lado, eso también es tranquilidad para uno, de saber que ella está bien en su colegio; o sea, que no tenemos que estar pendientes de qué va a pasar hoy, como que ella tuviera algún problema, no. Entonces, por ese lado también ha sido bien (Antonia)”

En relación a la buena educación señalan que en la escuela Santa Gilda las profesoras se preocupan por el aprendizaje de las niñas y que están constantemente pendientes de su bienestar:

Cita 14: “Le inculcan buena educación, se preocupan (Ignacio)

Y están preocupadas si ya de pronto van bajito del promedio lo mandan a llamar a uno como padre, a que uno ¿qué está pasando? Entonces así se ve el interés del colegio; o sea, en realidad, porque no es que ustedes manden a un niño si le va bien, no tan bien si no, no y sobre todo la profesora jefa, muy pendiente (Antonia)”

A pesar de lo señalado anteriormente, al comparar el nivel educativo con el de Colombia, consideran que algunos contenidos tratados en Chile están atrasados respecto a la educación pública de su país:

Cita 15: “La educación es buena, pero a mí me ha pasado que... mi hija ahora que está en sexto está viendo cosas que ella ya vio en Colombia, porque ella cuando yo la traje a ella vino a hacer cuarto año acá, cuarto básico y entre muchas cosas de las que ve ahora en sexto ya ella las ha visto. Encuentro que como que acá van un poquito más atrasado. (Antonia)”

Por otra parte, la familia buscaba una escuela que no le generara complicaciones económicas ni prácticas por estudiar allí, es por esto que valoran positivamente que en la escuela les entreguen diariamente desayuno y almuerzo, aunque las niñas aún no se acostumbran a la comida chilena de la escuela (prefieren la que prepara la señora Anita) y siguen disfrutando mucho más las recetas y preparaciones colombianas que hacen en casa. Otro ejemplo de acciones de la escuela y la municipalidad que valora la familia Rodríguez es el bus municipal gratuito que transporta a las niñas entre su casa y la escuela diariamente:

Cita 16: “claro, da facilidades, por el tema de transportar a la niña a uno le beneficia mucho, [el bus municipal] que recoge a varios colegios... o sea, pasa, hace una ruta y va dejando a los niños en el colegio, llega, porque son varios colegios... y también la vuelven a traer, entonces es la señora Anita la cuida a ella mientras yo llevo del trabajo (Antonia)”

Sin embargo, en un principio, previo a la implementación del bus municipal, era la señora Anita quien pasaba a buscar a la niña a la casa de la familia para llevarlas a la escuela y de vuelta a la casa, para cuidarlas hasta la hora de regreso de los padres, por lo que nuevamente emerge la relevancia de la integración barrial y la solidaridad de clase en el proceso de

elección de escuela de la familia Rodríguez. Aparejado a esto último, la familia Rodríguez reporta que la escuela se preocupa por integrar a los apoderados a la comunidad escolar:

Cita 17: “Hay eventos a fin de año, entonces también integración. Hay integración de apoderados con el curso. (Ignacio)

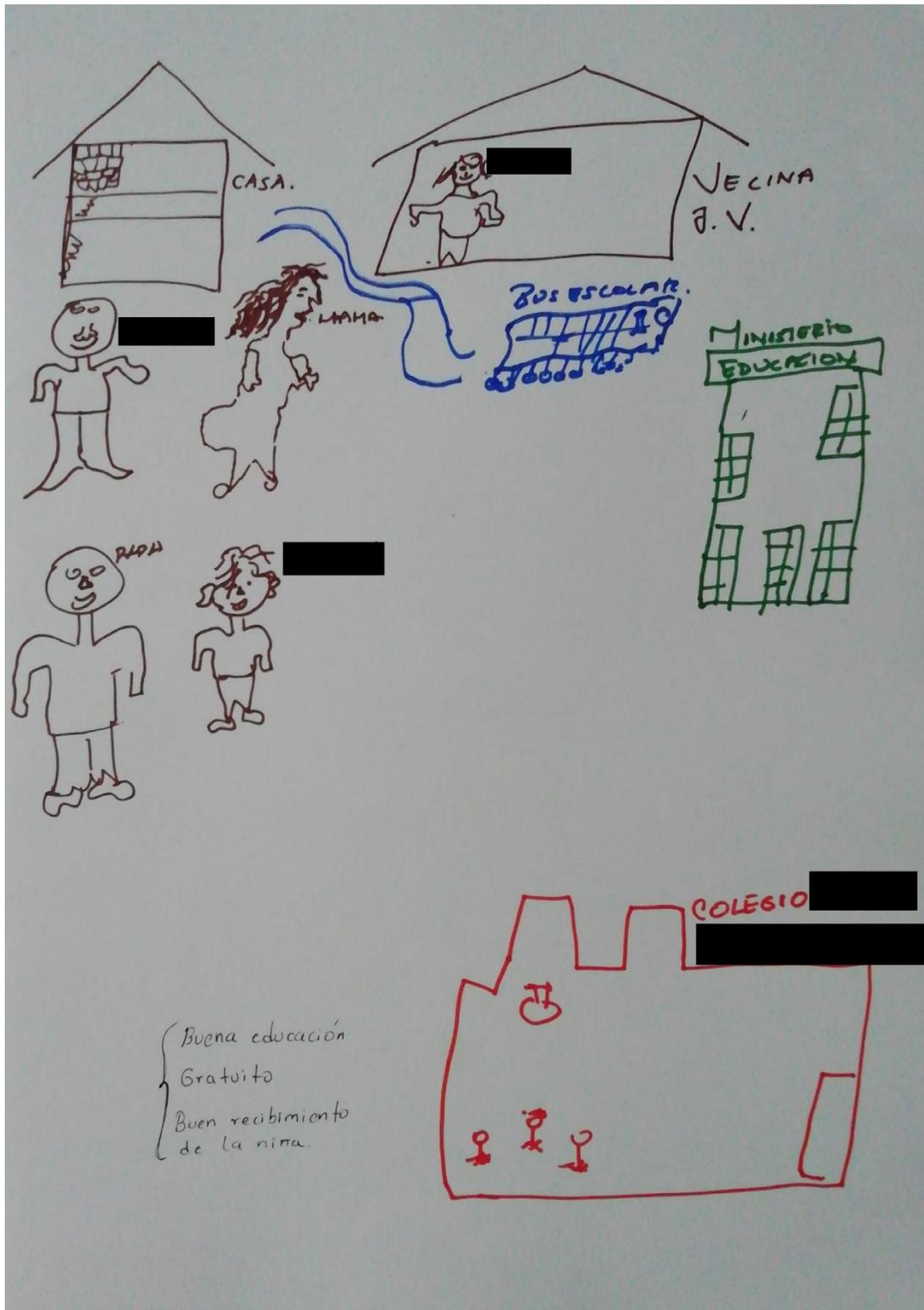
No, ha sido bien, porque allí los fines de años hacen paseos, bueno cada curso decide qué hacer, el curso siempre ha hecho como paseos y va el papá la mamá, va la familia y la hemos pasado lo más de chévere, lo más de bien (Antonia)

Muy buena la integración que han hecho; o sea, con todo el mundo no ha habido ningún tipo de comentarios que pueda ser discriminatorio de ningún tipo ni por país ni nada (Ignacio)”

De esta forma, queda manifiesta la conformidad general de los Rodríguez con la escuela Santa Gilda, por lo que no han pensado en cambiar a su hija de escuela hasta que termine la educación básica (la escuela no imparte enseñanza media). En ese momento, recurrirán nuevamente a Anita en busca de orientación para buscar un liceo donde su hija continúe sus estudios secundarios, ya que aspiran a que prosiga hacia la educación superior. Al respecto señalan que les llamó la atención que la gran mayoría de los jóvenes chilenos se preparan para continuar estudiando una vez finalizada la secundaria, lo que contrasta con la realidad de su país:

Cita 18: “Los jóvenes estudian más que en Colombia, se preparan más por ser universitarios, como por seguir otro estudio superior, porque allá en Colombia punto uno, bueno porque también pasa por un tema de que a veces tu papá no tiene el recurso como para esto, entonces ya como que te vale un poco que tienes que estudiar y te dedicas mejor ya a buscar trabajo, entonces ya mejor uno se enfoca a trabajar. Acá el joven tiene más oportunidades, por un tema de lo económico, tienen más, en todos los estratos ¿no? Entonces, eso veo que estudian más los jóvenes que en Colombia (Ignacio)”

Mapa 1 Proceso de elección de escuela de la familia Rodríguez



El caso presentado contiene algunas particularidades de suma relevancia, y que se hacen patentes en el mapa de viaje (ver mapa de viaje 1) de la familia Rodríguez. Concretamente, el proceso de elección de escuela de la familia Rodríguez se encuentra marcado por la solidaridad de clase de los vecinos de su barrio, sin la cual no podrían haber accedido a la información sobre las escuelas del sector, lo que les permitió conocerlas y acceder a una escuela apropiada a sus necesidades. En este sentido, se destaca la integración barrial como el sello del proceso vivido por esta familia, los vecinos y particularmente la señora Anita aparecen constantemente en la vida de esta familia en Chile, no sólo en su proceso de elección de escuela, sino en su proceso de migración a Chile. Por lo mismo, ella aparece como parte fundamental de su proceso para acceder a la escuela Santa Gilda. A partir de este caso es posible plantear que la integración barrial y la solidaridad de clase son elementos que articularon una red de soporte para esta familia, lo que facilitó su ejercicio del derecho a la educación en Chile.

Ya en la escuela esta familia también ha experimentado por lo general buenas experiencias de convivencia intercultural, ya que existe una preocupación de la escuela porque la familia y las niñas se integren a la comunidad escolar y vivan un proceso educativo enriquecedor de su formación. De la misma forma, las instituciones migratorias – como la municipalidad o el Ministerio de Educación – salvo en la experiencia inicial de Ignacio tratando de ingresar al país, fueron un factor facilitador del proceso de elección de escuela, lo que complementó a la integración barrial en función del desarrollo del proceso. Estas experiencias positivas se reflejan en el mapa en el bus municipal que transporta a la niña entre su hogar y la escuela y en la figura del Ministerio de Educación, que representa al Estado y las instituciones que deben orientar el ejercicio del derecho a la educación para las familias inmigrantes.

Finalmente, resalta la escuela Santa Gilda, en el relato y el mapa 1, como un espacio seguro para su hija y donde los Rodríguez están conformes, ya que se satisfacen sus principales preocupaciones; Buena educación, gratuidad y buen recibimiento a la niña.

2) Familia Arango: La dimensión emocional

En noviembre del 2014, desde la pequeña ciudad venezolana de Morón, en el estado de Carabobo y distante a unos 200 kilómetros aproximadamente de Caracas, capital de Venezuela, Jaime Arango emprendió su viaje hacia Chile con la idea de instalarse en Chile junto a su familia. Sin embargo, no tenían los recursos para que viajaran todos, por lo que en principio lo hizo solamente él. La situación de crisis económica, política y social rompió con la cotidianidad de la familia, por lo que Jaime (45 años) y María (47 años) apostaron por tomar la misma decisión que miles de venezolanos y muchos de sus familiares y amigos; dejar Venezuela para buscar estabilidad en otros países y así poder entregar mejores condiciones de vida y estudio a sus dos hijas (8 y 10 años). En las entrevistas participó solamente María.

En Morón los Arango habían vivido holgadamente, ellos mismos se definen como clase media acomodada, ya que por una parte la familia de Jaime era propietaria de los autobuses del transporte público, lo que generalmente les reportó altos ingresos. Por otra parte, la familia de María era de funcionarios calificados de Pequiven, una de las empresas más grandes y prestigiosas del país en la exitosa industria petrolera, gracias a esta posición María pudo estudiar en una universidad pública y prestigiosa en el estado de Carabobo.

En definitiva, la familia Arango siempre tuvo una posición social favorecida, basada en la propiedad de autobuses y en los estudios universitarios de María. La crisis económica, social y política que se desarrolló desde 2013, tras la muerte del presidente Hugo Chávez y los cuestionamientos al presidente Nicolás Maduro afectó tanto a la empresa de transportes como al trabajo de María:

Cita 19: “La situación es fuerte, para nosotros fue muy, muy fuerte. Nosotros vivíamos bien. Claro, había que trabajar, como todos, pero uno vivía bien... este, la familia de mi esposo, era una familia... vamos a decir no tan adinerada pero tenían una situación económica buena y estable, ellos tenían autobuses (...) ¿Qué pasó? La misma situación de Venezuela... cada día la cuestión se ha puesto peor, este con la comida, con las medicinas y todo eso. Pero yo trabajaba y ellos tenían su empresa,

sus autobuses. Bueno, empezó a pasar todo eso y la economía del país empezó a bajar.” (María)

Esta situación fue un duro golpe para la familia Arango, que vio trastocadas sus posiciones sociales e ingresos a tal punto que siguiendo los consejos de una prima de Jaime optaron por salir del país. La prima de Jaime había tomado la misma decisión, aunque varios años antes y con destino a Estados Unidos, ya que su esposo – gracias a una amplia experiencia laboral en Venezuela – consiguió trabajo en una empresa petrolera norteamericana. Esta prima de Jaime fue la que los alentó a salir de Venezuela y particularmente hacia Chile:

Cita 20: “Entonces claro, la prima al ver la situación que estaba pasando en Venezuela y Jaime se fue a hablar con ella, le dice y le plantea la situación y ella le dice *“no, yo te voy a ayudar. Yo te voy a ayudar, mañana hablamos”*. Claro y ya, ella averiguó sus cosas, como estaba un tío de ella acá en Chile y decidieron Chile, porque no lo decidí yo, lo decidí mi esposo y su prima, este porque era uno de los países que está mejor económicamente. Y entonces, ella hablo con él: *“hey tío que necesito que tú ayudes a mi primo Jaime”*. Y lo ayudó, y a Jaime le regaló el pasaje y todo eso y Jaime se vino primero para acá.” (María)

De esta forma, se hizo posible para la familia Arango emprender el viaje desde Morón, Venezuela hacia Santiago de Chile, ya que debido a la devaluación de la moneda nacional y a la crisis económica no tenían los recursos propios como para haber salido de Venezuela, por lo que las redes migratorias transnacionales fueron claves para la salida de los Arango.

Cuando Jaime llevaba tres meses viviendo solo en Chile pudieron viajar María y las dos niñas. Nuevamente la prima apoyó enviando dólares desde EE. UU.. Así, en febrero María y sus hijas abordaron un avión en Caracas que en vuelo directo las trajo a Santiago, donde se produjo la ansiada reunificación familiar;

Cita 21: “Jaime se vino para acá. Él estuvo viviendo en Providencia en casa del tío desde noviembre, diciembre, y en enero ya la prima nos había comprado el pasaje a las niñas y a mí para febrero. La prima también nos compró los pasajes. Entonces, ellas (las hijas) estuvieron estudiando, agosto, septiembre, octubre, su año escolar normal y en enero, me acuerdo clarito, que en enero ya había comprado, la prima, los pasajes y

dijo: “*ya, el primero de febrero se van*”, ahí fue que dije “*ya no van a clases, porque ya tenemos que estar arreglando todo para irnos*”. Entonces ahí fue que no fueron más a clases, pero no perdieron conocimientos, estudios, nada” (María)

Previo al arribo de la familia Jaime consiguió en Renca inicialmente el arriendo de una pieza trasera grande con un baño y cocina, donde podría instalarse su familia y abocarse rápidamente en la búsqueda de una escuela para sus hijas, ya que sabían que, en Chile a diferencia de Venezuela, las clases escolares comienzan en marzo. En paralelo a la búsqueda de escuela, María, quien aún no comenzaba a trabajar en Chile, se dedicó a la búsqueda de una casa donde pudieran vivir mejor que en la pieza.

En ambas búsquedas, María recibió el apoyo de sus vecinas, quienes desde el primer día la recibieron muy bien, a ella y su familia. Esta ayuda facilitó los procesos para María, ya que ella sabía muy poco respecto al sistema escolar chileno y su marido, pese a llevar más tiempo en Chile, tampoco sabía en detalle qué debían hacer para conseguir escuela, aunque sí sabían que el tiempo apremiaba, pues siendo principios de febrero faltaba ya menos de un mes para el ingreso a clases:

Cita 22: “Desde que llegamos ese mismo día, al día siguiente fuimos a buscar colegio porque ya mi esposo sabía que, que las niñas, o sea que el año escolar aquí comenzaba en marzo. Y fuimos a varios colegios acá mismo por la zona con la vecina Gabriela.”
(María)

Concretamente, en febrero María salió con sus dos hijas y guiada por su vecina Gabriela a caminar por las calles principales del sector en búsqueda de matrícula para sus dos hijas. En total, en su recorrido visitaron tres escuelas; la escuela básica Santa Gilda (municipal), la escuela básica Arturo Fernández Vial (municipal) y el colegio Filomena Urrutia (particular subvencionado). Estas tres escuelas fueron las que conocían y recomendaban sus vecinas, por lo que María confiaba en cada una de estas opciones:

Cita 23: “Cómo llegamos ahí a la Santa Gilda... porque como le dije salimos un día a caminar con una vecina que nos ayudó con eso y fuimos a varios colegios del sector... fuimos a tres. Fuimos primero al Santa Gilda y ahí nos dijeron que había cupo para solo una de mis niñas, que no tenían para las dos y eso a mí no me servía,

porque yo tenía que meterlas a las dos al mismo colegio, este pues, para que se cuiden dentro. Entonces dijeron ahí que llamarían si había cupo para la otra niña.” (María)

De esta forma, en la primera opción que visitaron no consiguen matricular a las dos hijas de la familia Arango, y el que ambas estudiaran en el mismo establecimiento era una condición impostergable para María, ya que quería que sus hijas se acompañaran mutuamente. Esto porque María reconoce que tenía mucho miedo de que sus hijas no se adaptaran al nuevo entorno escolar:

Cita 24: “Claro, a mí me dio mucho miedo... porque pensé que el cambio... pero estas niñas qué te digo cambio, nada. Un cambio importante, pero no les afectó en nada, se integraron muy bien al colegio, al curso, con las demás niñas, todo ha salido bien ahí.” (María)

Ya que no les aseguraron cupo a las dos niñas en la escuela Santa Gilda siguieron el recorrido por las calles de Renca, así llegaron a otra escuela municipal, muy cercana, la escuela Arturo Fernández Vial. Sin embargo, en esta escuela, les afirmaron que no quedaba ningún cupo, que ya habían ocupado todas las vacantes y que no había ninguna opción de matricular a las niñas. Por tanto, decidieron junto a la vecina visitar una tercera escuela en la misma jornada, que ya se había hecho extenuante y angustiante para la familia Arango, no sólo por el calor seco de Santiago (y que contrastaba radicalmente con el calor húmedo al que estaban habituadas), sino también por la angustia que les generaba la posibilidad de no encontrar cupo para sus hijas.

La última escuela a visitar en esta jornada de búsqueda fue el colegio Filomena Urrutia, una escuela particular subvencionada. Cuando María supo que era una escuela privada, se ilusionó mucho, ya que ella, su marido y sus hijas habían estudiado en colegios privados en Venezuela, los que eran “mucho mejor que las públicas” a su juicio. Por tanto, consideró que en Chile debía pasar algo similar:

Cita 25: “Las hijas mías particularmente siempre estudiaron en colegios privados, de las monjas, porque la educación privada allá era mucho mejor. Yo estudié también en colegio privado, o sea, un colegio que era sólo para los hijos de los trabajadores de pequiven, donde trabajaba mi padre. La secundaria la hice en uno privado, privado,

muy bueno. Jaime también estudió en un tecnológico, pero privado que le pagaba su familia.” (María)

Las ilusiones generadas por la posibilidad de matricular a sus hijas en un colegio privado en Chile se derrumbaron prontamente, ya que ante la consulta de cupos para sus niñas en el colegio Filomena Urrutia les respondieron – por tercera vez en el mismo día – que “no habían cupos”. Esta vez, en el colegio justificaron que el proceso de postulación y selección de estudiantes ya había cerrado y que en febrero no había ninguna opción de matricular a alumnos, y que en el mejor de los casos, se podrían liberar cupos en marzo en caso de que alguna familia se retractara.

Habiendo fracasado la primera jornada de búsqueda de escuela María, sus hijas y la vecina que la acompañó volvieron al barrio, pensando y discutiendo acerca de qué otras opciones cercanas y gratuitas existían en los alrededores. La vecina se comprometió a consultar por más alternativas que cumplieran las características requeridas para seguir buscando en los siguientes días.

Sin embargo, ya a media tarde María recibió un llamado telefónico, desde la escuela Santa Gilda le avisaron que sí había cupo para las dos niñas y que debía presentarse al día siguiente con la documentación necesaria:

Cita 26: “En la mañana, cuando fuimos al colegio, me dijeron que no había cupo para la niña menor, pero me pidieron el número de teléfono, y en la tarde, cuando ya había vuelto a casa, me llamaron: *“ya las niñas tienen el cupo traiga esto, esto y esto”* y así fue. Rápido. Y bueno, ahí me dijeron todas las cosas que tenía... el uniforme, las cosas que tenían que ser y ya. Y entonces, me tranquilicé, porque yo ya no podía con la angustia de no saber... de no saber dónde iban a estudiar mis niñas y ahí entonces, salí a buscar a mi vecina para contarle que había salido todo bien, porque Jaime aún no llegaba del trabajo” (María)

Al día siguiente María estuvo a primera hora en la escuela Santa Gilda para comenzar el proceso formal de matrícula y acudir al Ministerio y la Secretaría de Educación, donde podría validar documentos y obtener los necesarios para ratificar la matrícula. De esta etapa María

no recuerda grandes detalles, ya que dice que fue un proceso expedito y sin mayores sobresaltos;

Cita 27: “Este... cuando fuimos allá para el centro al Ministerio a resolver toda esa vaina de los trámites y de los papeles, del RUT provisional y nos fue bien, todo rápido, nos atendieron muy bien, y vimos que habían bastantes extranjeros en el mismo trámite. Después con esos papeles volvimos a la escuela y quedó todo sellado” (María)

De esta forma, gracias al apoyo de su vecina Gabriela y de la rápida tramitación a nivel central María encontró matrícula para sus hijas y logró revertir la respuesta inicial de “no hay cupos”. Ya teniendo escuela para el inicio del año escolar en marzo pudieron enfocarse en buscar el arriendo de una casa para poder cambiarse de la pieza en la que se instalaron inicialmente.

En esta búsqueda también fueron un agente clave sus vecinas, que le dieron el dato de una casa que estaba en arriendo en el sector, ya que una de las vecinas conocía al dueño y conversó con él para que le arrendara a la familia Arango. María cree que sin la ayuda de su vecina no habría conseguido el arriendo y que en Chile abusan de los inmigrantes que arriendan. De la mano con ese abuso, remarca que la dificultad de encontrar cupo en escuelas responde a la misma lógica de exclusión y abuso con el sujeto inmigrante:

Cita 28: “Bueno, la señora Sandra fue la que nos consiguió esta casa porque tú sabes, que es bueno que pongas también ahí que aquí los arriendos... son difíciles. Y yo soy clara, este señor chileno (que nos arrienda), si no me hubiese conocido la señora Sandra yo creo que no me hubiese alquilado (...) Sí, abusan, abusan con los extranjeros, son cosas, así como lo que te comenté del colegio (respecto a negarle los cupos a los migrantes).” (María)

Es interesante ver cómo María destaca el apoyo y solidaridad de sus vecinos en los procesos más importantes en la inserción de su familia en Chile; la búsqueda de escuela y de hogar. De esta forma, podemos ver cómo emerge la importancia de la solidaridad e integración barrial como parte del proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes en Chile y

que permiten responder al abuso que viven los migrantes, e incluso hacerlos parte de la red de protección social estatal:

Cita 29: “Mis vecinas chilenas me han apoyado muchísimo y me están orientando. Me ayudaron a ubicarme en la muni a buscarnos todos los beneficios. Estar claros de todos los beneficios y todo eso, es más, yo ahorita voy a meter mi subsidio de arriendo” (María)

En marzo, al inicio de las clases la familia Arango vivió un episodio que resultó bastante traumático, ya que sintieron, particularmente María, que no eran bienvenidos en la escuela. Este episodio hizo resurgir la sensación de miedo y angustia para la madre, quien volvió a pensar que sus hijas no podrían insertarse en la escuela Santa Gilda. Concretamente, el primer día de clases, María acompañó a sus hijas hasta la entrada, y ahí es cuando la directora de la escuela la interpeló y le preguntó por qué las niñas no estaban con el uniforme correspondiente:

Cita 30: “Paso algo que, a mí, a mí me afectó muchísimo. Al principio yo no trabajaba, yo llevaba mis hijas al colegio y no me alcanzó para comprar, es más no todavía, no tenía la plata que me había mandado la prima de Jaime para comprarle el uniforme. Y cuando ellas van al primer día de clase, era el primer día e iban así... yo las llevo con un suéter como un suéter que eran lo que tenía. Ellas usan falda azul, polera, o sea la camisa, la chemi del colegio, la chemi que es polera. Usan un delantal y usan un, un polerón burdeos. Yo ese polerón de verdad no me alcanzó, yo no tenía para comprarlo porque lo único que le compre fue la polera y el delantal. Las medias burdeos. Y no... la directora me trató mal. Entonces son cosas que, que me, a mí me pegó, a mí no me gustó. Porque yo voy con ese cariño por el primer día de clases en Chile. Ellas iban a ingresar, así a la actividad que estaban haciendo en el patio del colegio y la directora así en frente de todos los papás: “¡Ey!, ¡Cómo viene usted sin el uniforme!”. Entonces, ella me dijo: “*me va a disculpar, pero son normas del colegio. Le agradezco que, si ellas mañana no vienen con el polerón ese con el colegio, no los traiga*”. Entonces, yo le digo: “*no, no, yo la entiendo*”. En realidad, yo me quería morir”. (María)

Esta intervención de la directora golpeó emocionalmente a María, ya que pensó en lo difícil que sería todo este proceso para sus hijas y se lamentó por no poder tener los recursos para comprarles a ambas el uniforme completo. Este poco grato recibimiento en la escuela la removió profundamente:

Cita 31: “Me afectó tanto la situación con la directora que yo ese día lloré, lloré, y lloré, y le pedí tanto dios... y ese mismo día, la prima de Jaime me llama, porque estaba muy pendiente de nosotros, entonces me llama y le digo: “*este yo no sé, tengo que contarte esto...*”. Y ahí fue donde ella nos volvió a ayudar ¿por qué ella se apega mucho a ellas (las niñas)? Porque ellos se fueron a los Estados Unidos y les pasó casi igual, o sea el papa se fue a Estados Unidos y se quedó la mamá con las hijas en Venezuela y a los dos años fue que ellos pudieron, el papá llevárselas. Y ella dice que el cambio fue brusco para ellas. Claro, porque ahí es peor, ahí es otro idioma y fueron, totalmente bruscos y ellas querían que mis hijas no pasaran por eso. Imagínate, entonces tú le cuentas esto, y ella me dice: “*no, no puede ser*”. Y de ahí fue donde me mandó los dólares. Y ahí que yo me puse a comprar todas sus cosas” (María)

A partir de esta la experiencia relatada por María se destacan dos elementos, por una parte, vuelve a resaltar la importancia de las redes transnacionales de apoyo, encarnado en el soporte no sólo económico, sino también emocional y afectivo de la prima de Jesús con la familia Arango y su preocupación especial por las niñas y su integración escolar. Por otra parte, se expresan algunas de las barreras que enfrentó la familia en su proceso de elección de escuela. Si en un principio fue difícil sortear la respuesta de “no hay cupos en esta escuela”, a continuación, se encontraron ante una situación de exclusión, en la que la directora no consideró el contexto familiar y priorizó la formalidad y obligatoriedad del uniforme.

En oposición a esta mala experiencia inicial, María afirma que la escuela y particularmente las profesoras han sido muy amables y que han estado enfocadas en facilitar la integración de las niñas en la escuela. Como ejemplo de esto da cuenta de que una profesora que presencié el incidente con la directora, se le acercó y le dijo que si no tenía el uniforme no había problema, que podían seguir asistiendo a clases y participando en las actividades correspondientes. Incluso, comenta que para una actividad del colegio les solicitaron una

vestimenta especial, pero la profesora le comentó que para costear esa vestimenta podían hacerlo con apoyo del equipo docente:

Cita 32: “A ellas les tuve que comprar los vestidos. ¿Pero qué hicieron las tías? “*No, este, los dos vestidos, usted paga la mitad y la mitad la pagamos nosotros*”. ¿Me está entendiendo? Cosas como esas, y fueron dos vestidos. Entonces son cosas que uno valora mucho, me entiende, que ve que cónchale que hay como colaboración, hay dedicación, hay y ellas porque ellas también quieren... te hacen sentir bien en todo y eso es muy lindo para nosotros, muy lindo.” (María)

Respecto a las actividades de integración escolar, María valora positivamente que en la escuela se organicen actividades donde la cultura de su país es validada y puesta a la par de todas las nacionalidades que comparten en la escuela. Particularmente, le agradó la realización de un acto internacional, donde todas las estudiantes, nacionales y migrantes representaron a sus culturas mediante el folklor de su país:

Cita 33: “Como fue el boom de los extranjeros hicieron, en todos los colegios me imagino, porque otras amigas mías dijeron lo mismo. El año pasado hicieron un folklor, en el estilo folklor hicieron así un... un acto internacional, o sea donde participaban todos los países y es que ellas participaron de Venezuela.” (María)

En la misma línea, María agradece mucho que en la escuela Santa Gilda les den desayuno y colación a sus hijas, ya que eso es un alivio para ella, no sólo en términos económicos, sino también porque ella y su esposo Jaime trabajan muy lejos de Renca, y tienen poco margen de tiempo en los días de semana como para preparar las comidas. De esta forma, la escuela les facilita la vida cotidiana ante las limitaciones y condiciones de vida que enfrentan en Chile:

Cita 34: “Las niñas desayunan, almuerzan y tienen colación en el colegio porque ellas gozan del beneficio de la muni también. Este, tú sabes que la muni les da todos esos beneficios y es muy bueno para nosotros.” (María)

Otra experiencia que ha marcado tanto el proceso de migración como el de integración escolar fue la feria migrante que organizó la Municipalidad de Renca. María y su familia fueron convocados a participar desde la escuela, ya que ahí se hizo difusión del evento. En

esta instancia, la Municipalidad buscaba entregar información y asesoría a las familias migrantes, por lo que habían puestos informativos de diferentes organizaciones e instituciones, como la Policía de Investigaciones, Registro Civil, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Municipal de Renca entre otras. En esta actividad además se dio espacio para que niñas, niños y adolescentes migrantes hicieran representaciones artístico-culturales representando a sus países y escuelas:

Cita 35: “Eso fue muy bonito, fue allá en el estadio, me acuerdo yo. Una vaina de la Municipalidad de Renca y ellas fueron a bailar, iban todos los muchachos y fueron muchos, fueron todos los colegios y todo espectacular. Las niñas que participaban de cada país, por ejemplo, en Haití era una de Haití, era bien bonito todo. Muy, muy, muy bien entonces uno ve, es más esa, ese, esa actividad que tuvo la municipalidad fue tan, tan que abarcaba todo que hicieron una jornada para sacarle los RUT a las niñas, ahí estaba la PDI, estaba el Registro Civil y estaba todo para sacarle el RUT a los niños.” (María)

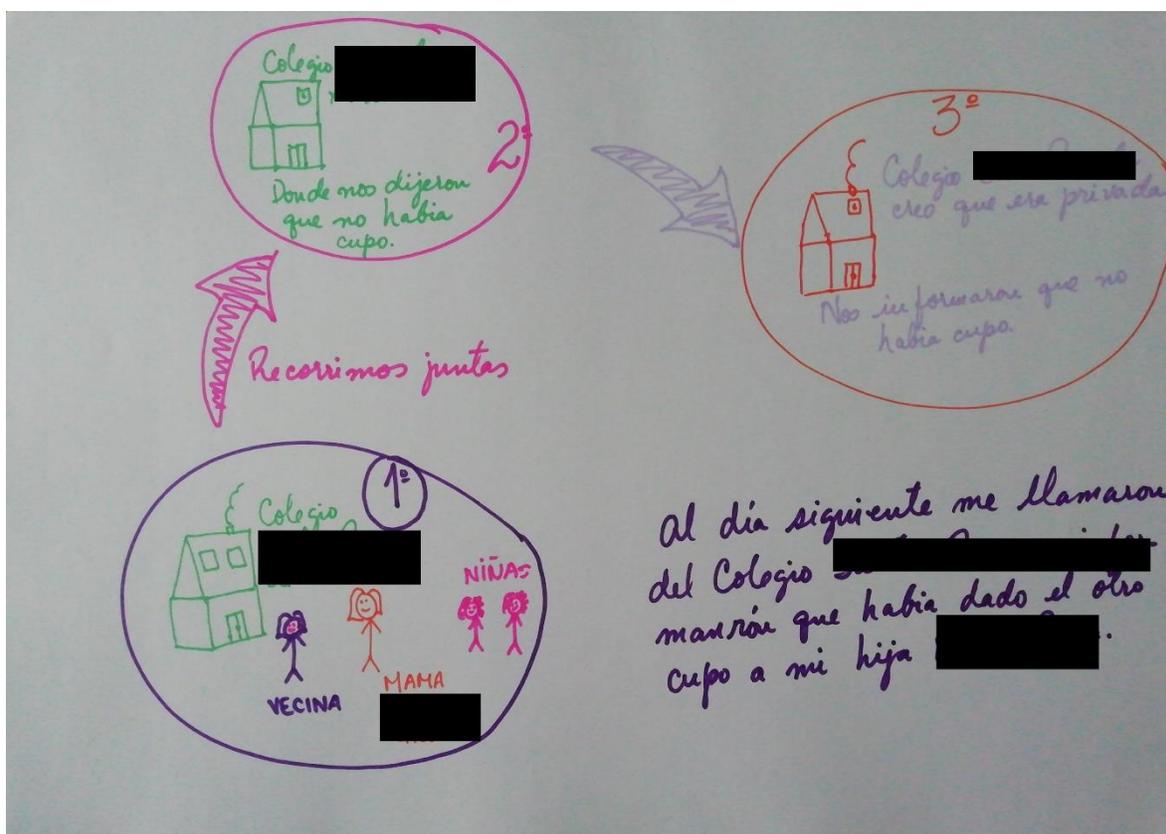
En relación al nivel académico, María destaca que sus hijas traían una muy buena base, lo que les facilitó la adaptación y que incluso en su opinión los contenidos que sus hijas están revisando en Chile están atrasados respecto al nivel de los colegios privados donde educaba a sus hijas en Colombia, pero también reconoce, ahora que conoce mejor el sistema escolar chileno – que es imposible para ellos matricular a sus hijas en un colegio privado en Chile:

Cita 36: “Ellas vienen con una buena base, con buena base. Y yo digo, pero claro si ellas en el colegio en Venezuela que estuvieron les da buena base. Aquí, cuando las tías le hicieron las pruebas dijeron que venían con buena base. Acá debe ser igual, que el privado es mejor, pero nosotros, por lo menos no vamos a buscar un colegio privado porque no tenemos como para pagar ni menos para las dos niñas.” (María)

En términos generales, la familia Arango está conforme con la escuela Santa Gilda, sienten que es un espacio protegido, donde – salvo el problema con la directora el primer día – ha existido una preocupación de las profesoras y también institucional (principalmente encarnado en la Municipalidad) por la integración de las niñas. Del mismo modo, María agradece profundamente la solidaridad de sus vecinas, las que sin conocerla en profundidad la acompañaron a caminar por las calles de Renca en la difícil búsqueda de un cupo en febrero

(como se ve en el mapa 2, la vecina fue parte activa del proceso de búsqueda, recorriendo tres escuelas junto a María), la orientaron respecto a los beneficios que podía tener en la Municipalidad e incluso le regalaron muebles para habilitar su hogar.

Mapa 2 Proceso de elección de escuela de la familia Arango



Del proceso de elección de escuela, es necesario recalcar que, en las tres escuelas visitadas por María, su vecina y las niñas la primera respuesta fue muy similar; “No hay cupo” (lo que aparece graficado constantemente en el mapa de la familia Arango).

Finalmente, cabe señalar que las diversas experiencias vividas por la familia Arango marcan a fuego las emociones que viven María y su familia ante el proceso de migración y de elección de escuela, en ese sentido, miedo, angustia, o esperanza son emociones que emergen en la cotidianidad de María ante los drásticos cambios que viven y las respuestas que enfrentan, en general, desde la sociedad e institucionalidad chilena y, en particular, en la escuela Santa Gilda. Del mismo modo, la figura de la prima de Jaime, que a miles de

kilómetros de distancia expresa la preocupación que siente por sus sobrinas, por lo que apoya económica y emocionalmente, a Jaime, María y sus hijas. Esto, porque ella conoce en carne propia lo difícil que puede ser el proceso de migración e integración escolar para los niños.

3) Familia Benítez: Discriminación y racismo

Rosa Benítez (25 años) lleva más de 8 años en Chile, llegó el 2011 con 17 años procedente de Guayaquil, la segunda ciudad más grande de Ecuador y principal puerto del país. En su país dejó a su pequeña hija, que en ese momento tenía 3 años, al cuidado del padre, con quien ya no tenía una relación de pareja. Tomó la decisión de migrar motivada por su madre, quien había llegado tres años antes. Cuando su madre vino a Chile no pudo ingresar legalmente por el paso fronterizo de Chacalluta, por lo que tuvo que hacer una larga travesía para finalmente entrar ilegalmente desde Bolivia a Chile. Afortunadamente, a menos de un año de su llegada el gobierno organizó un proceso de amnistía gracias al cual pudo regularizar su situación y obtener la residencia y permanencia legal en el país. En este caso, fue entrevistada sólo Rosa.

La principal motivación de Rosa para venir a Chile era la posibilidad de encontrar un trabajo mejor pagado, ya que esta opción se veía muy lejana en Ecuador, sobre todo considerando que ella, debido a un embarazo adolescente no había culminado sus estudios secundarios.

Cita 37: “Decidí venirme a Chile en el 2011, porque mi mamá me lo había propuesto y ella lleva 11 años ya viviendo acá. Entonces en el 2011 ella me propuso venir y me decidí, ¿por qué decidimos Chile? Bueno parte porque ella ya había vivido muchos años acá, dos que acá había muchas más posibilidades que en nuestro propio país, de trabajo, entonces por eso decidimos venimos a Chile, y aquí estoy hace yo ya casi 8 años.” (Rosa)

El viaje desde Guayaquil lo hizo en bus, por lo que atravesó todo Perú y el norte de Chile hasta llegar a Santiago. Su madre la fue a buscar a Guayaquil e ingresaron juntas por el paso de Chacalluta, esta vez no hubo problemas, ya que la madre de Rosa ya había regularizado su residencia en Chile.

Al llegar a Chile Rosa tenía como principal objetivo encontrar trabajo, sin embargo, también proyectaba completar sus estudios secundarios y poder traer a su hija:

Cita 38: “Llegué con la idea de trabajar y estudiar a la vez, pero sí entre medio estaba que yo había dejado a mi hija mayor allá y no quería dejarla tanto tiempo porque estaba con su papá y el papá nunca va a cuidar a sus hijas como su mamá (...) el papá de ella no la iba a cuidar como correspondía. Entonces, después lo puse en una balanza

y decidí si estudiar o trabajar y tengo que trabajar para traerla, así que decidí trabajar para poder traerla al año y ya ahí fue complicado entrar a estudiar.” (Rosa)

De esta forma, en el año 2012 Rosa, después de un año de dejar Guayaquil logró reunir el dinero para volver hasta Ecuador y traer a su pequeña hija a Santiago en un largo viaje por tierra, atravesando Perú de norte a sur y el desierto de atacama. Los primeros años de su estadía en Chile Rosa se instaló en la comuna de Lo Prado, ya que ahí vivía su madre y así arrendaban juntas una casa.

Respecto a las proyecciones iniciales de su viaje, Rosa esperaba estar sólo algunos años en Chile, trabajar y acumular el dinero suficiente para volver a Ecuador e instalar un negocio que le diera independencia, sin embargo, en sus propias palabras “las cosas no son como uno quiere”:

Cita 39: “Esa era la idea, venía a trabajar, estudiar y en un futuro no muy lejano volver a poner un negocio en nuestro propio país y no tener que trabajarles a otras personas, pero al final nunca sale todo como uno quiere, siempre uno va conociendo más personas en el camino y las cosas no son como uno quiere. Mi mamá siempre me dice: *Recuerda que cuando tú te viniste la primera vez...* porque yo vine en bus, tres días en bus y me dijo mi mamá: *¿En cuántos años tú piensas volver?* En cinco años le dije, voy a hacer una buena cantidad de plata y me voy a volver y no voy a regresar más a Chile y después la otra vez me dijo mi mamá: *¿No que en cinco años más te ibas?* Ya voy a cumplir ocho, aquí estoy ya con dos hijas chilenas, con un marido chileno, ya no me puedo ir *¿Para dónde? ¿A qué? Si mi país está mal.*” (Rosa)

De esta forma el devenir de su proceso de migración la llevó a establecerse, estabilizarse y asentarse en Chile de forma permanente, sin proyecciones de volver a Ecuador, motivada principalmente por la relación con su pareja, con la formó una nueva familia.

Gracias a que entró a Chile siendo menor de edad y a que su mamá la pudo asumir como carga, debido a que llevaba varios años viviendo en Chile de forma legal, Rosa no tuvo problemas en tramitar su residencia permanente en Chile, ella destaca que la institucionalidad migratoria operó correspondientemente y que no se sintió excluida ni menoscabada en ningún momento de los trámites. De esta forma, pudo rápidamente buscar trabajo con contrato.

El primer trabajo que consiguió fue en una casa en La Dehesa, por lo que debía atravesar todo Santiago, desde el extremo poniente hasta el extremo oriente. Este factor le complicó inicialmente la búsqueda de escuela para su pequeña, debido a que no tenía tiempo para buscar una. Por tanto, confió el proceso a su madre, quien tenía una red más amplia de contactos. De esta forma, le consiguieron un cupo en una escuela municipal cercana (Escuela General Saavedra), que impartía educación preescolar. Así, su hija entró a cursar prekínder, lo que facilitaba a Rosa poder continuar con su trabajo, ya que así su hija estaba cuidada mientras ella trabajaba

Cita 40: “Mi mamá era la que conocía más en sí la comuna y preguntando a una persona y otra, le dijeron mira ahí hay un colegio (General Saavedra) y aparte que en ese entonces yo trabajaba, de nueve a cinco de la tarde, ese mismo colegio tenía aparte una guardería donde recibían a los niños con extensión horaria, hasta las siete de la tarde las mamás los pasaban a buscar, entonces en gran parte me convenía ese colegio, porque la podía llevar a estudiar a La Dehesa, pero de pura mensualidad tenía que pagar ciento veinte, ciento veinticinco en ese entonces, las personas para las que yo trabajaba me ofrecieron, pero no me convenía, porque eso me significaba quedarme a trabajar puerta adentro y yo no trabaja puerta adentro y ya era mucho compromiso, porque ellos ofrecían pagar una parte del estudio de ella, entonces ya eso es como mucho, y yo no quise y decidimos ponerla ahí.” (Rosa)

Respecto a las instituciones migratorias y sus disposiciones, Rosa señala que en general no tuvo problemas a ningún nivel (central y local), que fue bien atendida e informada. Sin embargo, sugiere que los procesos sean más rápidos, ya que muchas veces demandan demasiado tiempo:

Cita 41: “En el Ministerio te tratan super bien, te guían super bien, no hay nada que decir, pero igual es un tema engorroso, yo creo que debería ser más rápido, no hacerte que te des tantas vueltas (...) porque tú vas al colegio y después tienes que volver a ir al Ministerio en el centro.” (Rosa)

La experiencia en la escuela General Saavedra fue extremadamente negativa, ya que su pequeña hija era constantemente excluida por sus compañeros e incluso declara que la profesora era particularmente antipática con su hija debido a su color de piel. Rosa cree que

esto se debía a que en ese tiempo la migración no era un fenómeno con la magnitud que tiene 8 años después y que la presencia de afrodescendientes era rechazada:

Cita 42: “Difícil fue el proceso en que mi hija llegó y le tocó entrar al colegio, porque en ese entonces había extranjeros, pero nunca tanto como es ahora, los niños eran hirientes, ella no quería ir al colegio... infinidad de cosas. Entonces, eso fue como lo más complicado... o sea y la misma profesora era pesada como te digo en ese entonces habían extranjeros, pero nunca tanto ahora tú vas a los colegios por lo menos encuentras diez haitianos, dos colombianos, ecuatorianos, dominicanos, antes no, ella era como la única y ella siempre se acuerda y me dice: *“mamá yo me acuerdo cuando me decían lechuga negra, pero eso ahora ya no me duele”*” (Rosa)

Este tipo de situaciones, el que los demás niños la discriminaran y la profesora avalara esas conductas racistas le molestó profundamente:

Cita 43: “Mi hija decía que... la profesora, les daba clases normales, pero por ejemplo, yo la mandaba con un gorrito, que le tapaba hasta las orejitas, porque en ese tiempo hacía más frío ahora no está haciendo tanto, hacía mucho frío y le decía la profesora que las niñas grandecitas no se podían esos gorros, que esos gorros eran para niñas tontas, la profesora no te puede decir eso, estamos hablando del frío, independiente de lo que vayas, lèves una frazada para ponerte en las piernas porque hace frío, le tiene que dar lo mismo si el niño va a estudiar.” (Rosa)

Según ella cuenta, en Ecuador este tipo de conductas no son aceptadas y se rechazan categóricamente por parte de las familias. Esta diferencia radical con su país le chocó, ya que en Ecuador se respeta la diversidad fenotípica:

Cita 44: “Era una profesora, como la profesora jefa, una rubia mal teñida. En mi país no se ven mucho estas cosas (racismo), bueno porque así somos... hay mucho negro por decirlo así, en mi país estas cosas no se permiten lo más suave que te puede pasar es que el papá va a ir y te cierra a combo a la profesora, porque eso es algo que no se puede tolerar.” (Rosa)

En paralelo, comenzó una relación amorosa con un chileno, un trabajador independiente y cinco años mayor que Rosa. Esta relación ha sido un soporte para Rosa y su hija, ya que amplió sus contactos en Chile.

Ante la situación de discriminación y racismo sufrida en la escuela de Lo Prado la familia de su pareja la apoyó y le recomendó una escuela que ellos conocían, donde pensaban que podría tener mejores condiciones sociales para hacer el kínder. Paralelamente, Rosa ratificó que no era una buena opción la oferta de sus empleadores de matricular a su hija en algún establecimiento de La Dehesa, esta vez no sólo por el factor económico, sino también para evitar el racismo:

Cita 45: “Aparte que igual yo creo que igual iba a ser harto complicado para allá (La Dehesa), porque si ahí ya, en este sector de acá (Lo Prado) había una profesora que la... que era racista imagínate para allá peor aún. Entonces no, no me quise arriesgar a eso” (Rosa)

Concretamente, la recomendación de la familia de su pareja fue llevar a la niña a una escuela en Renca, comuna en la que ellos siempre habían vivido. Pero esto significaba un gran trabajo adicional, ya que debía desplazarse diariamente desde Lo Prado hasta Renca a dejar a la niña y posteriormente dirigirse a La Dehesa a su trabajo. Sin embargo, esta opción era la única plausible;

Cita 46: “De allá de Lo Prado la traía acá a Renca, porque entonces ya después de sacarla de ese colegio no tenía otro colegio allá que tenía jornada completa y eso me significaba que otra persona la cuidara y... tantas cosas que se escuchan. Entonces, la mamá de mi pareja, ella ofreció cuidarla, entonces, qué hacía yo, la venía a dejar todos los días allá, desde Lo Prado acá a Renca, la dejaba a las siete de la mañana y de ahí mis suegros la iban a dejar al colegio y la iban a buscar.” (Rosa)

En esta ocasión matriculó a la niña en la escuela especial Sonrisitas de Renca, de dependencia particular subvencionada y gratuita. Esta vez no se repitieron los problemas que marcaron el primer año de la trayectoria educativa de la niña, es decir, no vivió episodios de discriminación racista, ni por parte de los otros niños ni de profesores. De esta experiencia

Rosa guarda buenos recuerdos. Nuevamente en esta búsqueda de escuela las redes de apoyo fueron clave, ya que la madre de su pareja le consiguió la matrícula:

Cita 47: “Mi suegra le buscó matrícula, como son de acá de Renca y mi suegro es transportista escolar, entonces ellos averiguaron y supieron que ahí en ese había vacante y ellos fueron hablar y ellos la llevaron a ese colegio, que era muy bueno. Ahí después la saqué porque ese tenía sólo kínder, no había básica ni media, teníamos que ver otra escuela para primero. Además, entonces mi suegra no la podía cuidar, porque justo ella se cayó y la tuvieron que operar de una mano, ya no la podía cuidar en esos horarios, entonces ya después tuve que sacarla de ahí.” (Rosa)

Rosa tuvo que cambiar a su hija a otra escuela, ya que ese jardín no tenía continuidad a primero básico. Rosa lamentó esto, ya que estaban cómodos en este establecimiento, en el cual se sintió realmente integrada:

Cita 48: “Pero nunca tuvo problema, nunca, a ella la integraban en todo. De hecho, recuerdo que le hacían actividades, yo pedía permiso en mi trabajo; o sea, cambiaba mi día de trabajo, por ejemplo, si la actividad era un miércoles, el día del reciclaje me acuerdo tanto, yo cambiaba ese miércoles para trabajarlo el sábado para poder estar con ella y me tocó hacer un disfraz en el momento con todo tipo de cosas reciclables, tapas, botellas, bolsas, se armó una vestimenta, eso me tocó hacer para participar aquí en este jardín, pero nunca tuvo un problema, de hecho en varias ocasiones me he encontrado con la directora de este jardín y ella me ve y se acuerda al tiro de mí, siempre (...) Muy buena relación, con todos, sí, podría decir que fue uno de los mejores, de las mejores experiencias para ella para ser tan pequeña. A ella le encantaba ir a esta escuela, era muy feliz, no como en el otro jardín (en Lo Prado) que no quería ir.” (Rosa)

Mas no tenían otra opción. Volvieron a buscar en Renca, ya que aún seguía siendo preferible apelar a las redes familiares de su pareja antes que a las conexiones que tenía la madre de Rosa en Lo Prado. A partir de esto, se visibiliza la dependencia de Rosa con sus redes de contactos al momento de buscar escuela, ya que sin estos apoyos le sería muy difícil concretar esta tarea, más cuando ya tenía ciertos resquemores basados en la primera experiencia en la

escuela de Lo Prado, por lo que tener recomendaciones u orientaciones por parte de quienes conocieran mejor las escuelas era fundamental.

En esta tercera búsqueda de escuela, Rosa fue apoyada nuevamente por la familia de su pareja, en esta ocasión llegaron a la escuela Diego de Almagro en Renca, de dependencia municipal. En esta tercera escuela, donde su hija cursó primero básico volvieron a repetirse los problemas de racismo, lo que molestó profundamente a Rosa:

Cita 49: “Ya después la puse en otro colegio de acá mismo de Renca, el Diego de Almagro, que ahí tuvo el mismo problema (racismo) que en la primera escuela en Lo Prado. Problemas con los profesores.” (Rosa)

Lamentablemente, estos episodios de discriminación racista ocurrieron nuevamente, lo que destaca Rosa es que en general los actos discriminatorios provenían de los profesores. Concretamente, su hija le reportaba que en las actividades educativas la profesora la excluía constantemente, en definitiva, la invisibilizaba:

Cita 50: “(Por ejemplo) estaban copiando, ella se demoraba más en copiar y la profesora borraba la pizarra. En la hojita que le daban una hojita, otro nombre tiene, una lámina para que pegaran ella de repente no la llevaba porque no se la entregaban, tenía clases incompletas y yo iba a hablar con la profesora y no me quería atender, en ese colegio tuve que hacerme el tiempo de cazar como quien dice a la directora para poder hablar y bajo mi responsabilidad llevarme los papeles de mi hija y conseguirle en otro colegio.” (Rosa)

Los constantes problemas a lo largo del año hicieron que Rosa decidiera nuevamente que tenía que cambiar a su hija de escuela, este sería el tercer cambio y el segundo motivado por experiencias escolares de racismo y discriminación. Según Rosa, en esta oportunidad, la exclusión también la alcanzó a ella como apoderada, ya que ella reporta haber intentado entrevistarse con la profesora de su hija y con la dirección de la escuela, que, sin embargo, les fueron siempre esquivas. De hecho, para verbalizar la situación, Rosa utiliza la metáfora de “cazar” a la directora para poder dialogar, es decir, la directora rehuía constantemente de las conversaciones con Rosa.

Cuando Rosa consiguió hablar con la profesora la increpó directamente, acusándola de discriminar a su hija. Esto en vez de mejorar la situación empeoró las relaciones con la escuela, ya que la profesora se molestó con Rosa:

Cita 51: “Sí, claro. Así que, nada, ahí igual fue un poco complicado, la profesora ya después no quería nada con la niña, porque en vista que yo le reclamé, de hecho, yo fui muy directa, yo le dije que, si acaso ella estaba discriminando a mi hija. Después la profesora no me podía ver.” (Rosa)

Ante esta situación, optó por pedir los papeles y documentos de su hija para buscar una nueva escuela, e incluso ese trámite le fue dificultoso, ya que en el colegio no querían facilitarle los documentos.

El año escolar en la escuela Diego de Almagro fue particularmente complejo, ya que su hija obtuvo muy bajas calificaciones y no logró los objetivos de aprendizaje para pasar a segundo año básico. De esta forma, se produjo una nueva complicación para cambiarla de escuela, ya que en caso de que le pidieran antecedentes académicos en la nueva escuela, estos serían negativos.

Por otra parte, Rosa quedó embarazada de una niña junto a su pareja chilena. Considerando esto, decidieron vivir juntos, optando por la comuna Renca y que Rosa dejara de trabajar para que así pudiera dedicar más tiempo a la crianza de las niñas. De esta forma, se abocaron Rosa y su pareja a la búsqueda de una cuarta escuela para la hija mayor de Rosa, arrastrando los temores al racismo y la discriminación, que hasta ese momento habían marcado la trayectoria escolar de la niña.

Basados en una nueva recomendación de la suegra, la cercanía con su nuevo hogar y buenas referencias de terceros optaron por la escuela Santa Gilda, lo que facilitaba la vida cotidiana de la familia. En principio acudió Rosa sola a preguntar por vacantes para su hija. La respuesta fue negativa, le dijeron que no había cupo y que aun así era complicado porque a su hija la habían hecho repetir primero básico y ese no era un buen antecedente:

Cita 52: “Este colegio (Santa Gilda) lo conocí por, bueno de partida mi suegra... me dijo que la pusiera allí, porque era un colegio más pequeño, dos que quedaba cerca, tres que decían que era muy bueno (...) En el Santa Gilda que tampoco la querían

recibir, porque iba con notas bajas... muchos rojos y ella fue repitente en el colegio Diego de Almagro. Yo fui a pedir matrícula en primera instancia, apenas tuve los papeles que le saque de aquí del Diego de Almagro y me dijeron que no, con las notas que tenía la niña no podía ingresar al colegio, ya no hallaba dónde ponerla y resulta que un día mi esposo salió tarde a comprar completos y se encontró con una chica que conocía y que justo daba clases en prekínder que ahora ya ni siquiera trabaja ahí, trabajó ese puro año y le explicó todo el problema que había tenido acá en el Diego de Almagro y ella le dijo: “*mira yo voy a hablar con la directora*”, porque aquí es todo por movida, si tú tienes conocidos entras o si no... el pituto aquí reina.” (Rosa)

A pesar del rechazo inicial, gracias al hecho fortuito de que su pareja se encontrara con una conocida que trabajaba en la escuela Santa Gilda, logró el *pituto* que le permitió la entrada al establecimiento. A pesar de este *pituto*, su hija entró como condicional a la escuela, por tanto, su permanencia estaba sujeta al comportamiento y rendimiento de la niña:

Cita 53: “Entonces, ya ella (la conocida de su esposo) habló con la directora y la aceptaron, pero claro resulta que ella no sabía que hablaban de la misma persona que ya había ido, la tomaron condicional, pero la tomaron, que era lo importante, de ahí para allá había un compromiso.” (Rosa)

En la escuela Santa Gilda es donde más cómodos han estado como familia, lo que más valora de esta escuela es la profesora de su hija, ya que la considera muy dedicada, muy preocupada de su hija:

Cita 54: “Para mí buena suerte entró con la misma profesora que tiene hasta ahora. Lejos la mejor profesora, dedicada, muy profesional, ella si tiene que dejar de almorzar por dedicarse a su alumna ella lo hace, sobre todo, yo he visto la dedicación de ella hacia mi hija y yo igual siempre estoy disponible para lo que ella necesite, para las mismas profesoras, usted necesita algo usted sabe yo estoy en mi casa, usted me llama si yo puedo venir yo vengo” (Rosa)

Esta experiencia positiva con la profesora de su hija marca un contraste o quiebre en relación con su experiencia previa, donde las profesoras en general no habían sido capaces de integrar a su hija. En consideración a esta recepción, Rosa sintió que podía participar mucho más en

la escuela, de esta forma cada año Rosa se ha involucrado más en la comunidad escolar de la escuela Santa Gilda, al punto que durante el 2018 se integró a la directiva del curso. En contraste, en las otras escuelas afirma que con suerte participaba en las reuniones de apoderados y que no se relacionó con otras familias:

Cita 55: “En los tres primeros colegios (...) fui como lo bien puntual apoderada; o sea, cuando podía iba a las reuniones cuando no, no, pero ya ahora estos dos últimos años, ya que ahora ella ya está en colegio estos dos últimos años ya he estado más interiorizada en el tema del colegio (...) este año se fue la tesorera, se fue la secretaria, quedo la pura presidenta. Entonces, como la profesora ya me conocía y siempre yo estoy ayudando y me dijo, yo ni siquiera sabía, en la reunión comenzaron a escoger la delegada de curso y todo y los papas votaron para que yo fuera secretaria y tesorera del curso.” (Rosa)

Por otra parte, reconoce que si bien en la escuela Santa Gilda han ocurrido episodios en que niñas molestan a su hija por el color de su piel les baja el perfil en comparación a lo pasado en las otras escuelas, por una parte, considera que son menos frecuentes y también que su hija al estar más grande y protegida es capaz de responder, por lo que no se genera una situación de exclusión:

Cita 56: “Es que mira como todo cambia, aquí (...) ella misma se comenzó a defender. Entonces, le decían negra y ella respondía: *¡yo no soy negra! ¡Negros son los zapatos!* Del típico niño cuando pelean: *¡ay! Negra pesada*, entonces ella le responde: “*yo no soy negra, yo me llamo Andrea*”. ¿me entiendes? todas esas cosas. No hubo nunca algo como aquí, ni como aquí, pero sí de repente como algún niño un pase de palabras, pero nunca fue a más (...) además están siempre las profesoras más presentes” (Rosa)

Ahora mismo, Rosa está satisfecha con el ambiente en el cual se educa su hija, por lo demás, considera que el nivel académico es en términos amplios bueno, sobre todo al hacer la comparación con el sistema educativo ecuatoriano. Lo que más le parece destacable de las escuelas de Renca es la preocupación que existe por los niños:

Cita 57: “Chile es mejor en educación y en todo, los profesores son muy preocupados de sus alumnos, sobre todo ahora, yo por lo menos en esta comuna ahora veo mucha preocupación en el alcalde en el tema de que si el alumno no va, no asiste, lo citan; o sea ¿por qué el alumno no va? Entonces hay una preocupación en sí de, en general, del mismo colegio, de la misma comuna, ya,” (Rosa)

Respecto a si considera la escuela Santa Gilda para sus hijas nacidas en Chile, Rosa comenta que a su marido y también a ella les gustaría poder pagarles un colegio particular pagado, aunque saben que no hay colegios de este tipo en Renca y que son muy caros. También señala que ha pensado en una escuela particular subvencionada de otra comuna, porque en la familia de su esposo se ha comentado que las escuelas de Renca son en general de bajo nivel. Esto devela cierta contradicción, ya que en sus discursos propios mencionó estar conforme y a gusto con la escuela Santa Gilda, sus profesores, directivos y en términos generales con la municipalidad:

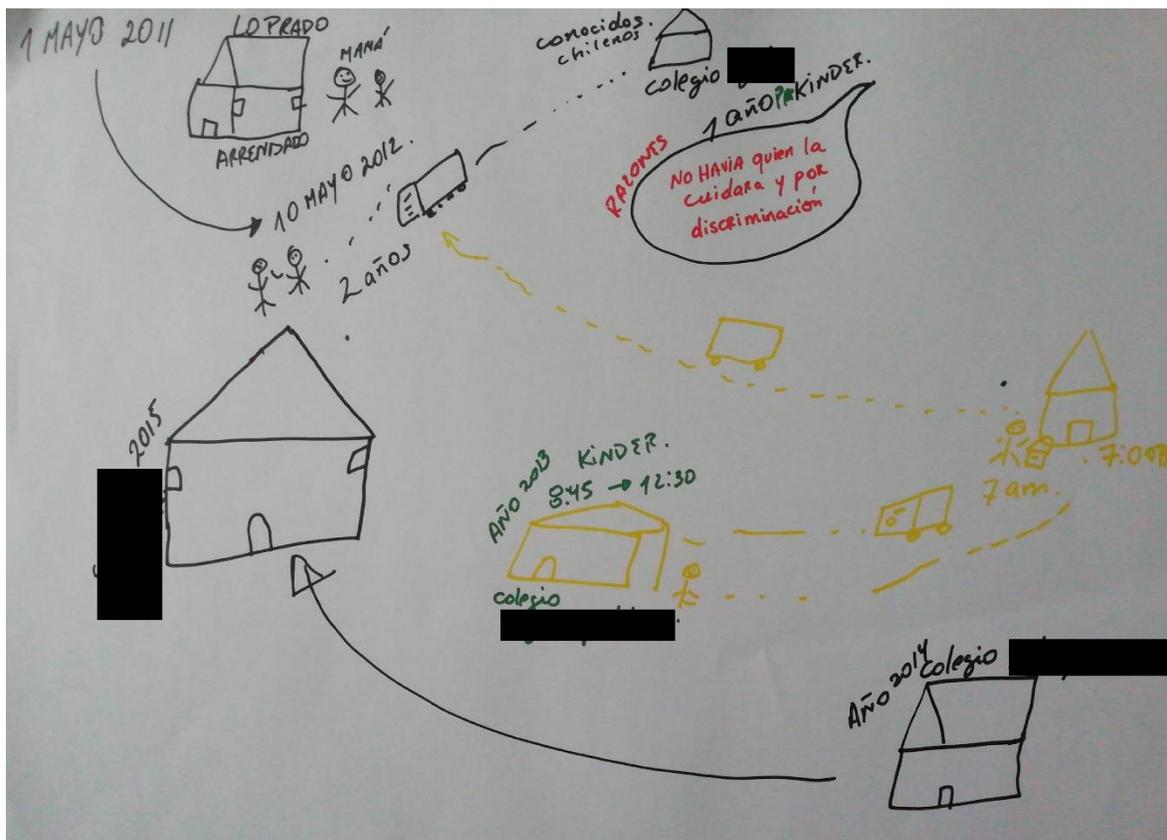
Cita 58: “Antes, tú tenías libre elección. Yo quería poner a mi hija menor en el colegio Washington Villarroel (particular subvencionado), no quería un colegio de Renca, porque decían que los colegios de Renca ya no son buenos, pero pasa que ahora tú postulas a tres colegios y es como una tómbola sí, esa es la gran verdad, que ahora ellos deciden. Ese tema de la tómbola, no me gustó. Chile se va a poner igual que Ecuador (...) Antes tú tenías libre de elección del colegio que podías poner a tus hijos, Ahora, hace un par de años, ya no, ahora todos es por distrito, ellos te dicen a dónde tiene que estudiar tu hijo, depende del sector donde vives donde te mandan.” (Rosa)

Ante los cambios y reformas educativas que se están implementando en Chile Rosa tiene ciertos resquemores, ella considera que “la tómbola” de la Ley de Inclusión perjudica a las familias, porque se restringe la capacidad de elección escuela siendo “la tómbola” la que decide por las familias. Además, afirma que este tipo de cambios perjudicará globalmente al sistema escolar, haciéndolo retroceder a los niveles de Ecuador, donde ya se ha limitado la libre elección de escuela.

Este discurso ha sido enarbolado por los sectores neoliberales en el debate educativo en Chile y podría estar ligado a la autoconcepción de emprendedor que mantiene su esposo, quien

valora profundamente elementos liberales. De esta forma, en los discursos de Rosa existen atisbos de elementos discursivos neoliberales sobre la educación.

Mapa 3 Proceso de elección de escuela de la familia Benítez



Como síntesis de este relato del proceso de elección de escuela de la familia Benítez, se destaca claramente el problema del racismo como una determinante del proceso, ya que este tipo de conductas termina por expulsar implícitamente a algunos niños y niñas inmigrantes de ciertas escuelas en las que la interculturalidad no ha sido problematizada y trabajada por la comunidad escolar. En este caso, Rosa y su hija pasaron por cuatro escuelas en sólo cuatro años (2012-2015) y la principal razón de cambio fue que estudiantes, profesores y directivos no fueron capaces de integrar a una niña de un determinado color de piel, lo que en la práctica constituyó la privación al derecho a la educación. Esto se ve reflejado en el mapa dibujado por Rosa, quien explicita que la discriminación fue una de las razones para buscar otras escuelas.

Asimismo, se releva en el mapa cómo los traslados casa-escuela eran muy importantes para Rosa, ya que este era un elemento estructurador de su cotidianidad y de sus posibilidades de trabajar. Aparejado a esto último, se destaca el apoyo entregado por sus suegros, que le colaboraron durante algunos años en el traslado de su hija a la escuela.

Por otra parte, emerge la potencia de las redes de apoyo en la búsqueda de escuela, ya que en las cuatro escuelas en las que consiguió matrícula hubo soporte, ya sea de los vecinos conocidos de la madre de Rosa en Lo Prado o de la familia del esposo de Rosa en Renca. En la misma línea, llama la atención que el cupo que fue inicialmente negado a la hija de Rosa en la escuela Santa Gilda finalmente se pudo conseguir con un *pituto*.

Finalmente es interesante la apropiación del discurso neoliberal sobre la educación y particularmente sobre las reformas educativas en curso, ya que demuestran que el sujeto migrante, que habitualmente es objeto de las políticas de inclusión, puede apropiarse de discursos críticos de las políticas de inclusión educativa, privilegiando los discursos que apuntan a la libertad mercantil. Como se señaló previamente, es muy probable que este discurso esté influenciado por su esposo y su ideología empresarial. Sin embargo, este elemento no deja de ser llamativo.

4) Familia Bello: Choque cultural

En Maracaibo, capital del Estado de Zulia, acomodados y sin mayores sobresaltos vivía la familia Bello, compuesta por Eduardo (42 años), Romina (43 años) y sus tres hijos (16 la mayor, 11 y 10 los menores). En las entrevistas participaron ambos padres. Romina tiene estudios profesionales de administración y su último trabajo en Venezuela fue como gerente de una mediana empresa en Maracaibo. Eduardo por su parte trabajaba como encargado de logística en una empresa de servicios. Esto hasta que se agudizaron los problemas y conflictos político-sociales en Venezuela, a la par de la grave crisis económica, que devaluó al Bolívar, la moneda oficial del país. De este modo, se precarizó profundamente la situación económica de los Bello, quienes pese a tener buenos empleos y salarios no pudieron mantenerse.

Cita 59: “(La crisis) había estallado, no estaba tanto como ahora, pero realmente... aparte del poder adquisitivo, la inseguridad. Realmente, esos temas básicamente, por los niños, por la inseguridad y porque realmente no daba...ya no alcanzaba el salario, por mucho que pudiera tener un buen ingreso no podía satisfacer las necesidades de la familia.” (Romina)

A principios del año 2016 Eduardo recibió una oferta de trabajo desde Chile. Un antiguo compañero de trabajo, también venezolano y ya afincado en Chile, lo recomendó en su actual empleo. Ante esta opción decidieron que el padre viajaría sólo a Santiago a trabajar y que cuando fuese posible Romina junto a los tres hijos haría el viaje para la reunificación familiar.

Eduardo llegó a Chile a trabajar en su rubro (logística), sin embargo, no pudo legalizar y validar sus estudios, por lo que su sueldo está bajo el precio de mercado. Cuando llevaba casi dos años viviendo solo en Santiago se pudo concretar el viaje del resto de la familia, así en noviembre del 2017 llegaron hasta la comuna de Renca, en el norte de Santiago, Romina y los tres hijos de la familia.

Cita 60: “Nosotros elegimos Chile porque a mi esposo le hicieron una oferta de trabajo desde Venezuela y no habíamos decidido ningún país en específico, pero teniendo esa propuesta de trabajo decidimos venimos hasta acá, mi esposo se vino antes. Mi esposo se vino un año y diez meses antes que llegáramos nosotros.” (Romina)

Según comenta Romina, una de las claves en el proceso de insertarse en la sociedad chilena fue la participación en redes de venezolanos migrantes avocados en Chile. Existen grupos en redes sociales (particularmente *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*) donde comparten exclusivamente migrantes venezolanos. En estos grupos se comentan datos respecto a los trámites legales e información de escuelas y trabajos entre otros.

Cita 61: “Los venezolanos tenemos unas páginas en Instagram donde te van dando mucha información. De hecho, antes de venirnos para Chile revisábamos las redes sociales porque hay varias páginas que cuentan con toda la información. Entonces son como un apoyo porque te van brindando toda la información que tú necesitas antes, durante y cuando ya estas acá en Chile, entonces realmente ha sido bastante provechoso eso de las redes sociales porque de las experiencias de otros inmigrantes entonces hemos nosotros tenido esa información.” (Romina)

A pesar de esto reconocen que antes de que Eduardo viniera a Chile sólo tenían una idea general de cómo era Chile y que sus expectativas se relacionaban con la estabilidad social, económica y política del país, apuntando específicamente a conseguir trabajos calificados y ojalá bien remunerados, para retomar en cierta medida el estatus que tenían en Venezuela como trabajadores profesionales calificados:

Cita 62: “Solo sabíamos que, bueno era un país que tenía oportunidades. Que se podía tener una, una economía estable donde uno podía llegar siendo profesional puedes tener un trabajo que te garantice la estabilidad para la familia y un trabajo acorde a lo que uno estudió. (Aunque) no era tan fácil conseguir trabajo en tu área, por ejemplo, yo no estoy trabajando en mi área que es administración, pero igual puedes conseguir un trabajo que se ajuste a las necesidades de la familia” (Romina)

Cuando llegaron a la comuna de Renca se encontraron viviendo en barrios populares de clase trabajadora, lo que marcaba una diferencia sustantiva con su entorno habitual en Venezuela. Esto supuso un duro desafío en términos de adaptación.

En Venezuela se identificaban y pertenecían a la clase media alta, teniendo trabajos calificados, bien remunerados, vivían en un barrio privilegiado y educaban a sus hijos en colegios privados de Maracaibo. Hoy, en Chile, se sienten pobres, no han conseguido puestos

y remuneraciones acorde a sus estudios (no han podido validar sus títulos), viven en una comuna popular como lo es Renca y educan a sus hijos en escuelas y liceos públicos de alta vulnerabilidad social. Este proceso lo han vivido familiarmente como una ruptura o un choque.

Cita 63: “Realmente el ambiente no me gustaba mucho. Cuando llegué fue un impacto, porque, bueno veníamos de otro... no se si diría de estatus, sino que veníamos de otros lugares de Venezuela que eran muchos más bonitos y cuando uno va a otro país dice: “*no, vamos a mejorar*”. Entonces realmente llegar aquí a Renca y asumir que, bueno no vas a tener la casa que querías o el sector donde vivir no es tan bonito como para que los niños crezcan, choca un poco... uno era, clase medio alta en Venezuela (...) choca porque, de hecho, los niños lo dicen: “*aquí somos pobres*”. Insertarse acá es difícil, porque la calidad de vida que tú le podías brindar en Venezuela no es la misma que les estas brindando acá. Entonces realmente llegar a un país desconocido, a un sector que no todo es color de rosa... que el nivel académico de las personas... el nivel de vida, todo esto es totalmente diferente al que estas acostumbrado. Es difícil... una ruptura. Es difícil y sobre todo por los niños porque... choca mucho con la educación que tenían allá. Es un choque cultural.” (Romina)

Respecto al proceso de elección de escuela, señalan que este se inició antes incluso de que los niños llegaran a Chile, ya que Eduardo empezó a consultar con sus vecinos acerca del sistema escolar chileno. A la par, mediante redes sociales virtuales de venezolanos en Chile, la familia se informó respecto a cómo los extranjeros debían matricular a sus hijos.

Con la información recabada inicialmente, Eduardo comenzó a hacer averiguaciones más específicas, consultando a sus vecinos por establecimientos gratuitos cercanos a su hogar en Renca. De este modo encontró cupo en dos escuelas ubicadas en una de las avenidas troncales de la comuna. En principio solicitó cupo en el mes de mayo del 2017 en la escuela Profesor Vargas (municipal), donde le dieron cupos para sus hijos. Sin embargo, un vecino de su confianza y que había sido profesor en esa escuela le indicó que el ambiente de ese establecimiento no era muy bueno y le recomendó buscar cupos en otras escuelas.

Cita 64: “Primero había conversado en la escuela Profesor Vargas, donde conseguí cupo, pero un vecino me dijo: “*no lles los niños ahí*”. Por un tema de ambiente, de

los niños. Me dijo: “*Yo trabajé en ese colegio, yo no le recomiendo ese porque me imagino que sus niños son bien educados y van a encontrar un choque que no los va a favorecer*”. Me dijo que el ambiente en el caso de los varones era violento, que los niños son agresivos, niños que traen problemas de la casa. Me dio como recelo, miedo y buscamos otro, me recomendaron el colegio Carlos Dittborn.” (Eduardo)

Así llegó en el mes de agosto a solicitar cupos en colegio Carlos Dittborn (particular subvencionado gratuito). En este colegio recibió inicialmente una respuesta favorable, es decir, le entregaron los cupos solicitados. Sin embargo, cuando sus hijos llegaron e intentó concretar la matrícula le dijeron que esperara unos días. Esta respuesta se repitió y el colegio dilató el proceso, hasta que Eduardo presionó por una respuesta definitiva y le dijeron que ya no había cupo para sus hijos:

Cita 65: “Ahí incluso habían llegado ellos (sus hijos) y teníamos la promesa de cupos, pero nos dijeron que no, no había oportunidad, sin mayor explicación... porque ellos llegaron en agosto. La idea era matricularlos en septiembre, en los primeros días de septiembre... entonces ya cuando empezamos, en agosto llegaron ellos, “*venga la otra semana, venga no sé cuándo*”, al final no. “*No, no, no están los cupos*”, después de que nos habían dicho que sí. (La explicación fue) que supuestamente se iban a ir unos niños, unos hermanitos, que iba a haber el cupo y que al final dijeron: “*no, no se fueron no hay cupo.*”” (Eduardo)

De esta forma, la familia Bello debió continuar con el proceso de búsqueda, ya que sus dos primeras opciones no fueron fructíferas, debido a malos comentarios sobre la primera y a que le rechazaron los cupos asegurados en la segunda. Para continuar con el proceso solicitaron ayuda a sus vecinos, consultando por otra recomendación de escuela en el sector. Así llegaron hasta la escuela Alberto Acosta, ubicada a pocas cuadras de su hogar.

Al llegar a la escuela a consultar por cupos Eduardo siente que fue muy bien recibido por la inspectora y el equipo directivo, quienes se mostraron muy amables y dispuestos a facilitar el ingreso de sus niños:

Cita 66: “(Mis vecinos) me dijeron: “*Intente allá Eduardo, es un poquito más allá*”. Y averigüé, y la inspectora fue muy receptiva. Fui solamente un día, había varias

personas ahí en la entrada, hay una oficina donde esta una coordinadora, previo a la oficina del inspector. Entonces había como tres señoras ahí y hubo, noté que una de ella volteó y me pregunto: “¿qué edades tienen? ¿Para qué grados vienen?”. Le respondí y me dijo: “Traiga a los niños, yo se los recibo”, así con mucha seguridad. Resulta que era la inspectora. Entonces ella dijo: “no, no hay ningún problema, tráigalos”. Al día siguiente, creo que fue, llevamos los papeles... (Eduardo)

De hecho, ella (la inspectora) nos dijo: “si no tienen uniforme, tráigalos como lo tengan y aquí vemos como lo resolvemos, pero tráigalos”. O sea, el mismo día que Eduardo fue, automáticamente le dijo que sí, que llevara a los niños y que luego íbamos adelantando con todo el proceso (...) que llegaran lo más pronto, que se incorporaran. Así entraron en septiembre, una semana antes de las fiestas (Romina)

A Eduardo y Romina les llamó la atención el trato recibido en este colegio, ya que les facilitaron todo el proceso y les dieron la orientación necesaria para formalizar la matrícula en el Ministerio de Educación, donde señalan haber sido muy bien atendidos.

Asimismo, señalan que la Municipalidad de Renca ha dado grandes facilidades para los migrantes, puntualmente mencionan la realización de una actividad donde era posible regularizar las visas de los niños que estudiaran en la comuna:

Cita 67: “En diciembre del 2017, hubo una jornada en la Municipalidad de Renca, que está al pasar la plaza. Hubo una actividad de la Municipalidad (...) recibieron ahí los documentos de los niños, de los menores de edad. Y ese día se hizo una sola jornada para regularizar y estampar la visa temporaria de los niños. Entonces hicieron estampado de visa, hicieron registro civil, registro PDI. Entonces solo hubo que ir a retirar el carnet de los niños” (Eduardo)

Además de las facilidades respecto al uso del uniforme escolar les dieron la oportunidad de integrarse a las celebraciones de fiestas patrias organizadas en la escuela y hubo una consideración especial con el menor de sus hijos, ya que les explicaron que en Chile hay jornada completa, a diferencia de Venezuela, por lo que autorizaron a que su hijo se retirara al medio día hasta que estuviese mejor integrado y le fuera más fácil realizar la jornada completa. Estos gestos han sido muy bien valorados por la familia Bello, ya que sienten que

la escuela Alberto Acosta tomó todas las medidas a su alcance para favorecer la integración escolar de sus hijos a la comunidad de la escuela.

Cita 68: “Los incorporaron, de verdad que fue muy receptiva (la escuela). De hecho, para la adaptación de los niños, el menor en este caso, que le costó más la adaptación porque en Venezuela los horarios son hasta la una de la tarde. Ellos entran a las siete y salen a la una. Acá la jornada es completa y a él le costó, entonces hasta con eso ella nos ayudó. Ya a la semana, o los quince días realmente los niños super bien integrados, no hay nada que decir. De verdad que la recepción fue muy buena.”
(Romina)

En paralelo al proceso de elección de escuela para sus hijos menores, debían buscar escuela también para su hija mayor, que no podía entrar a la Alberto Acosta ya que solo imparten educación básica. En principio buscaron en la comuna, llegando así al liceo Ramón Valdés. Eduardo comenta que inicialmente el director lo orientó respecto a cómo debía ser el proceso y le dijo que sí habría cupo para su hija, indicándole cuáles eran los documentos que debían presentar. Cuando Eduardo volvió con la documentación solicitada y habló nuevamente con director, él le respondió que no nunca le había garantizado un cupo y que recién comenzaba el proceso de selección. En consideración a que ya había tenido la mala experiencia en el colegio Dittborn, Eduardo decidió inmediatamente buscar otro liceo, para no arriesgarse a quedar sin cupo.

Para continuar con el proceso de búsqueda, Eduardo preguntó a sus compañeros de trabajo por recomendaciones. Así escuchó hablar de un liceo de niñas en la comuna de Providencia. Si bien queda muy lejos de su casa le atrajo la idea de un ambiente mejor que el de los establecimientos de Renca, tratando de recuperar parte de las características de la educación que daban a su hija en Maracaibo:

Cita 69: “Entonces paso lo mismo... cuando fui (al liceo Ramón Valdés) con las notas, me dice: *“pero yo no le dije a usted que le iba a garantizar un cupo”*. Entonces empecé a buscar por otro lado (...) no sentí seguridad que me iba a apoyar con el cupo como me lo había prometido (...) entonces, finalmente me recomendaron el liceo Ana González Providencia y ahí es donde está estudiando. Es más lejos pero bueno la idea es que también ella pueda estar en un buen ambiente. Digamos, similar al ambiente

que ella tenía en el nivel académico en Maracaibo. Y por otra parte que ella aprendiera a desenvolverse en la ciudad.” (Eduardo)

En relación a los criterios con los cuales buscaron escuela en Chile, los Bello comentan que la cercanía fue la principal característica que buscaban para educar a sus hijos menores, quienes no podían desplazarse solos a grandes distancias, a diferencia de su hija mayor. También mencionan la calidad como criterio, pero indican una gran dificultad al respecto, ellos como migrantes no tenían forma de conocer una escuela “*por dentro*” o de tener un conocimiento local al respecto. Es por esto que recurrieron a comentarios y opiniones de vecinos al respecto, quienes sí podían tener nociones respecto a cómo eran las escuelas.

Al revisar su proceso, también reconocen que finalmente algo que condicionó su proceso en gran medida fue la “disponibilidad de cupos”, en este sentido, quedaron muy marcados por la experiencia en el colegio Carlos Dittborn, donde en principio les dieron cupo y luego se les negó. Por tanto, afirman que entraron a la escuela que estuvo dispuesta a darles los dos cupos que necesitaban.

Cita 70: “Es que nosotros somos extranjeros, no teníamos la apreciación de decir “*esta escuela es buena, esta es mala*”. En nuestro país nosotros podemos decir: “*no, nosotros lo vamos a colocar en esta escuela porque sabemos que en su trayectoria ha sido un colegio muy bueno, que vamos a salir bien*”. Por ejemplo, cuando la niña empezó a estudiar, estudió en el colegio donde yo estudié porque sabíamos que era un colegio bueno, que iban a tener la educación que nosotros esperábamos. Pero por supuesto, acá no podíamos saber de antemano. (Entonces) más que todo nos fijamos en la cercanía, que la infraestructura estuviese como en condiciones para atender a los niños. Yo creo que básicamente eso... y bueno en este caso fue la escuela que nos permitió el cupo para los niños.” (Romina)

Uno de los temas más complejos de todo el proceso para esta familia ha sido, en palabras de los Bello, el “*choque cultural*”, ya que las situaciones y comportamientos que han observado en esta escuela chilena popular rompen con los esquemas y paradigmas culturales que traían siendo una familia de clase media alta venezolana. Para ejemplificar, algunas de las situaciones que han sido más *chocantes* para ellos han sido ver a estudiantes de una escuela

básica con tatuajes, pelos teñidos y que, en la escuela, en los recreos, se disponga de parlantes para que los estudiantes bailen reguetón:

Cita 71: “También hay un tema de choque cultural para uno, yo llegué a ver un muchacho de octavo que está forrado de tatuajes. Para mí eso no es algo lógico.”
(Eduardo)

“Las niñitas de séptimo... con los pelos de colores y que bailen cosas vulgares, reguetón en la escuela.” (Romina)

Asimismo, a los niños les llamó la atención el vocabulario soez con el que acostumbraban a tratarse sus compañeros. Esta apreciación se radicalizó cuando en las reuniones de apoderados Eduardo y Romina compartieron con otros padres y comprendieron que el entorno completo en el que se ubicaban estaba caracterizado por un vocabulario que para ellos era vulgar. En complemento, comentan que en la escuela se viven constantemente episodios violentos entre los estudiantes. De este modo, en base a elementos como el lenguaje, comunicación y comportamiento de los estudiantes y apoderados, Eduardo y Romina afirman estar descontentos con el ambiente de la escuela Alberto Acosta.

Cita 72: “El ambiente, según mi apreciación... que hay niños que pareciera que en el hogar no hay un ambiente familiar, no sé cómo llamarlo... adecuado. Entonces ves niños que en el colegio se expresan con un vocabulario terrible o comportamientos violentos. Escuchas cuentos que un niño llegó con un cuchillo, cosas así. Entonces obviamente no es lo que tu deseas, nadie lo desea algo así para sus hijos. Eso es algo que me inquieta, que me llama la atención.” (Eduardo)

De acuerdo a su visión educativa, gran parte de los problemas que ellos detectan en la escuela se deben a una carencia o debilidad del régimen disciplinario en las casas. Consideran que falta más disciplina en las familias.

Cita 73: “Pero tú ves que un papá a los doce años de nacer un niño, el niño hace lo que quiere en su casa. Entonces eso es lo que tú aprecias, la apreciación que tú tienes que el niño hace y deshace su casa.” (Romina)

Es debido al *choque cultural* que les genera la escuela Alberto Acosta que han pensado en cambiar a sus hijos a escuelas privadas. Sin embargo, reconocen que son pensamientos sin

asidero material, es decir, saben que una escuela privada no cuesta menos de 100.000 pesos mensualmente y eso multiplicado por sus tres hijos sería un gasto superior a 300.000 pesos, una cifra totalmente inalcanzable, ya que a pesar de que ambos trabajan no podrían sostener el gasto de arriendo, sumado a la alimentación y educación de sus hijos. Por tanto, por ahora la decisión de cambiar a una escuela privada está totalmente limitada por sus ingresos:

Cita 74: “Lo hemos pensado, pero también no sabemos exacto cuanto, porque nos han hablado de más de 100.000 pesos de una, de una matrícula para un niño. Entonces, ahí sí sería muy cuesta arriba. No estamos en las condiciones económicas para tener trescientos mil pesos y cancelar. Si es un salario mínimo prácticamente.” (Romina)

También en relación a los cambios de escuela, afirman que cuando en un par de años más su hijo pase a enseñanza media ya tienen muchos más elementos para buscar establecimientos escolares, respecto a los procesos, plazos y un conocimiento del sistema escolar chileno. En este sentido, ahora son capaces de analizar más variables en sus búsquedas, se han apropiado de conceptos *sui generis* del sistema chileno, como el SIMCE o la excelencia académica:

Cita 75: “Obviamente nosotros nos enteramos de todos esos términos y esas prácticas ya habiendo empezado a estudiar los niños. El tema de la SIMCE, el tema de la excelencia académica. Eso lo conocimos ya cuando los niños habían comenzado a estudiar.” (Eduardo)

Gracias a este conocimiento del sistema escolar chileno, la familia Bello ha sido parte esencial del proceso de elección de escuela de otras familias venezolanas, mencionan particularmente el caso de la hermana menor de Romina, Larissa, ya que la orientaron a ella y su familia respecto al paso a paso que deben hacer las familias migrantes. Incluso, para facilitar la integración de los niños, les recomendaron que buscaran cupo en la misma escuela Alberto Acosta, considerando que la experiencia de recibimiento con sus hijos había sido muy buena. Asimismo, han apoyado e informado a otras familias de amigos venezolanos cuando han buscado escuela. De esta forma, podemos ver que la experiencia acumulada por la familia Bello en relación a los procesos de elección de escuela en Chile ha servido como red de apoyo al proceso de nuevas familias que llegan al país y que requieren educar a sus hijos en el sistema público chileno.

Cita 76: “Básicamente el tema (de encontrar escuela) uno ya, ya se lo sabe. Primero, tiene que ser cerca de donde tú vives, buscar cupo en algún colegio, una vez que te digan: “*Sí, aquí te vamos a dar el cupo*”, vas allá al centro y ahí te entregan el RUT provisorio, te entregan como una carta de postulación que envían desde el ministerio al colegio. Dónde va el nombre del niño indicado... Así lo hizo Paola, así lo hizo Larissa. (Eduardo)

Sí, así con la familia que ha llegado, eso lo hemos hecho. En base a la experiencia uno le recomiendo lo que hay que hacer y la gente ya lo ha podido hacer. De hecho, con mi hermana lo hicimos. Ella llegó al colegio donde están los niños y de verdad fue muy rápido” (Romina)

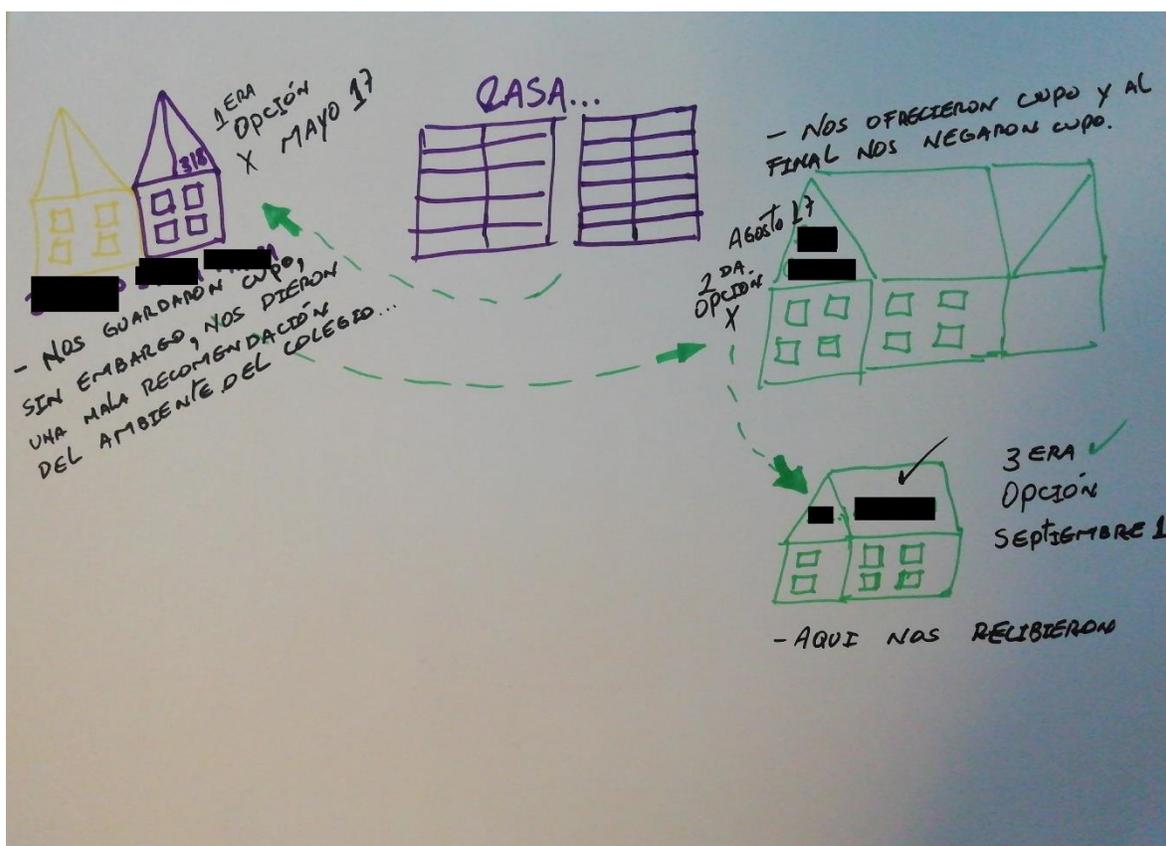
A partir de la experiencia de la familia Bello se observan elementos y factores que destacan como parte de su proceso de elección de escuela enmarcado en el contexto del proceso de migración de una familia de clase media alta venezolana hacia Chile.

En este sentido, el primer elemento que resalta de este caso es la planificación de la búsqueda de escuela, ya que Eduardo comenzó a buscar escuela en mayo del 2017, a pesar de que sus hijos llegarían en septiembre. Por tanto, el proceso de elección de escuela se inició antes que los niños llegaran al país.

Esta antelación les permitió, por una parte, recolectar información, principalmente con vecinos, de cómo se debía hacer el proceso para las familias migrantes y de las escuelas de su barrio en Renca y por otra, sobreponerse dos dificultades. La primera dificultad fue que recibieron comentarios negativos respecto al ambiente de la escuela Profesor Vargas, que era su alternativa inicial. Esta información era clave, en tanto reconocen que ambiente escolar e infraestructura eran sus principales criterios para elegir escuela. La segunda complicación fue que les aseguraron cupos en el colegio Carlos Dittborn y que no les respetaron dicha reserva. Como se mencionó previamente, estos todos estos problemas se pudieron superar gracias a la anticipación con la que planificaron el proceso, ya que, en la tercera opción, la escuela Alberto Acosta, fueron muy bien recibidos por el equipo directivo (“*Aquí nos recibieron*” ver mapa 4). Todo este tránsito por las tres escuelas, las fechas y los pormenores que llevaron a que logran entrar en su tercera alternativa están graficados en el mapa 4, correspondiente al proceso de elección de escuela de la familia Bello.

En base al recorrido que hicieron hasta llegar a la escuela Alberto Acosta, podemos ver que su proceso de elección estuvo condicionado por la disponibilidad de cupos, es decir, hay una elección condicionada a las puertas que se encuentren abiertas a recibirlos, que es este caso, fueron las escuelas Profesor Vargas y Alberto Acosta. Sobre estas opciones pudieron poner en balanza su criterio de ambiente escolar e infraestructura.

Mapa 4 Proceso de elección de escuela de la familia Bello.



Dentro del relato de la familia Bello se destaca que con el tiempo se han apropiado de un lenguaje escolar particular del sistema educativo chileno, por tanto, consideran que en futuros procesos de elección de escuela serán capaces de incorporar más criterios, por ejemplo, ahora saben qué es el SIMCE, qué implica que una escuela sea de dependencia municipal o subvencionada entre otros elementos. Este conocimiento les ha servido para apoyar a otras familias migrantes venezolanas, las que continúan emigrando de su país. Por otra parte, esperan que ese conocimiento les permita encontrar mejores alternativas para la enseñanza

media de sus hijos menores. También tienen en su horizonte, cambiar a sus hijos a colegios privados, con el ideal de retomar parte del estilo de vida que tenían en Maracaibo, aunque reconocen que eso muy difícil, ya que acá en Chile, se reconocen como pobres y sin la capacidad material de financiar matrículas y aranceles de este tipo de establecimientos. Este deseo de poder matricular a sus hijos en colegios privados responde a que el hecho de vivir en una población en Renca y que estudien en una escuela del sector ha sido un choque cultural muy duro como familia, ya que esto marca una abrupta ruptura con su estilo de vida en Venezuela.

Finalmente, en el discurso y valoración de la familia Bello sobre la escuela Alberto Acosta existe una contradicción, ya que, por una parte, destacan que la cultura de esta escuela, el comportamiento y lenguaje de los niños y sus familias es para ellos un choque cultural drástico y afirman reiteradas veces que no es un ambiente que les guste para educar a sus hijos. Por el contrario, están muy agradecidos de la escuela por haberlos recibido después de haber fracasado en intentos previos en otros establecimientos. Asimismo, agradecen esfuerzos institucionales que se han hecho para que sus hijos estén integrados en la escuela y además de los niños y las familias que han acogido a sus hijas en su comunidad. Es decir, manifiestan un rechazo a la cultura popular de las familias de la escuela, pero agradecen que esta haya sido la escuela que los recibieron y acogieron.

5) Familia Maldonado: Redes familiares

Maracaibo era una de las ciudades más prósperas de Venezuela, símbolo del auge de la industria petrolera en el país, ya que en el lago Maracaibo se ubican grandes reservas petroleras y parte importante de las instalaciones de Pequiven y Petróleos de Venezuela, las dos grandes empresas petroleras estatales. Sin embargo, la situación general del país se hizo insostenible para la familia Maldonado. Por lo demás, gran parte de sus amigos, vecinos, compañeros de trabajo y familiares estaban dejando el país desde hace ya algunos años, todos huyendo de la crisis que se agudizaba día a día en Venezuela. En el año 2017 los padres, Charles (41) y Larissa (41) comenzaron a debatir sobre la posibilidad de migrar – junto a sus tres hijas (de 11, 8 y 5 años) – en busca de nuevos horizontes y sobre todo de recuperar su nivel de vida pasado. En las entrevistas participaron Charles y Larissa.

Charles trabajaba en una de las principales cadenas de farmacias privadas del país, había desarrollado gran parte de su vida profesional en la misma empresa desempeñándose como profesional farmacéutico. Larissa en cambio trabajaba en el sector público, se desempeñaba como administradora y contadora en la empresa Pequiven. Ambos eran trabajadores profesionales calificados, sin embargo, la crisis los golpeó de todas formas. Cuando decidieron que debían salir sí o sí de Venezuela se encontraron con una gran barrera administrativa; Siendo Larissa funcionaria pública no podía abandonar el país sin permiso, bajo amenaza de ser declarada “traidora a la patria”. Esta situación complicó inicialmente los planes familiares de migrar. Sin embargo, en el año 2018 se abrió una ventana. Larissa no había tomado sus vacaciones hace tres años, por lo que su jefatura directa la obligó a tomarlas:

Cita 77: “(La inflación) llegó al punto que una coca cola de dos litros costaba más que tu salario de un mes (...) teníamos buenos trabajos, yo trabajaba en la mejor empresa privada de farmacia de Venezuela, seis años trabajando ahí. Mi esposa trabajó quince años en la Petroquímica de Venezuela de la cual estuvo más de tres años sin vacaciones. Aprovechamos que el jefe inmediato le dijo: “*Larissa, necesito que salgas de vacaciones*”. Y aprovechamos, lo conversamos ella y yo. Porque ella por ser empleada pública tiene prohibido dejar el país (...) Sí, es más ella está como desertora porque quien abandone su puesto sin renunciar...” (Charles)

“Es traidora a la patria. Ya no puedo volver a Venezuela, o me detienen.” (Larissa)

De esta forma, gracias a las vacaciones obligadas pudieron comenzar a pensar en cómo abandonar el país. La hermana mayor de Larissa se encontraba hace algunos meses en Santiago de Chile y les ofrecía respaldo para insertarse en la ciudad. Con la decisión tomada empezaron a hacer los trámites que requerían, vendieron sus bienes y así en marzo del 2018 Larissa fue la primera en salir del país, por tierra hacia Colombia, específicamente a la ciudad de Maicao muy cerca de la frontera. Desde ahí viajó hasta Barranquilla para abordar un vuelo a Panamá, donde pudo hacer conexión hasta Santiago, arribando al aeropuerto de Pudahuel, siendo recibida por su hermana mayor.

Cita 78: “Aprovechamos eso, que le dijeron que eran sus vacaciones, las programamos en ese tiempo que ella le dijeron, bueno empezamos a movernos con los permisos de las niñas, dejándome los poderes para vender el carro, vender casa, vender todo. Ella me dejó el poder pues. Y se tomó la decisión. Ella se vino en marzo.” (Charles)

Charles se quedó en Maracaibo para presentar tres meses después la carta de renuncia de su esposa y llevarse a sus hijas a Chile una vez que su madre hubiese llegado a Santiago. Esta etapa no estaba exenta de problemas con la administración estatal, ya que como su esposa era considerada traidora a la patria tuvieron que descartar la alternativa de salir en avión desde Maracaibo, con el fin de evitar que les retuvieran los pasaportes y quedar sin posibilidad de movilidad internacional.

Cita 79: “Entonces ella se vino y me dejó a mí la renuncia para meterla, introducirla a la empresa después de sus tres meses de vacaciones. Pasaron tres meses y yo me fui y metí la renuncia y no les gustó. Ella quedó como traidora a la patria, ella no puede pisar Venezuela y yo tenía que salir obligado por tierra, no podía salir por avión de Venezuela porque los apellidos de las niñas y yo que estaba casado con ella. Entonces tuve que salir por frontera por Colombia. Si yo salía por avión desde Venezuela me podían quitar los pasaportes, me frenaban y no me dejaban salir.” (Charles)

Mientras Larissa se instalaba en Santiago y buscaba trabajo con el respaldo de su hermana Charles preparaba su viaje junto a las niñas. Recién en octubre lograron tener las condiciones

para salir hacia Colombia, específicamente a la ciudad de Riohacha, en la costa atlántica de Colombia, donde tomaron un vuelo a Bogotá, para tomar otro avión hasta Santiago y concretar la anhelada reunificación familiar.

A los dos días del arribo de Charles y las niñas a Santiago se dirigieron hasta el Ministerio de Educación en el centro de la ciudad. Una de las principales preocupaciones de la familia era la inserción escolar de sus niñas, ya que su educación ha sido siempre uno de los temas de mayor relevancia para la familia.

Cita 80: “Nosotros llegamos aquí el veintiuno de octubre del 2018, llegamos un domingo. El lunes lo agarramos para descansar y mi esposa fue a trabajar. El martes me fui yo con las niñas al Ministerio de Educación de Santiago de Chile, me fui simplemente con los pasaportes de ellas para asesorarme. Agarramos los numeritos, nos atendieron y solamente con el pasaporte les dieron un RUT provisorio.” (Charles)

(Sí) pero ya veníamos hablando, o sea ya en realidad veníamos hablando del colegio Alberto Acosta. Porque mi hermana si ya tenía los niños inscritos.” (Larissa)

En relación a la inserción en la sociedad chilena en general y particularmente en el barrio en que residen en Renca, señalan que han sido muy bien acogidos en Chile, que sus vecinos y compañeros de trabajo han sido amables y los han apoyado para instalarse en el país, facilitándole arriendos o regalándoles muebles para habilitar su hogar.

Cita 81: “La persona (que nos arrienda) es chilena y ha sido muy, muy, muy buena. A nivel general la receptividad ha sido excelente. Con otras personas que hemos conocido también, ha sido muy buena la receptividad. Yo comencé en este trabajo hace dos meses y de verdad ha sido bueno. Este comedor se lo debo a una compañera de trabajo que me regaló el comedor.” (Charles)

Larissa considera que esta buena recepción se debe a su nacionalidad y nivel de estudios, lo que facilita las relaciones con los chilenos y sus posibilidades de inserción laboral.

Cita 82: “Al decir que uno es venezolano, que uno tiene profesión igualito como que es como son los más, este... nos tienden más la mano y prefieren contratar” (Larissa)

En la misma línea, Larissa afirma que la inserción en Chile se vio facilitada por su hermana Romina, quien la orientó en la búsqueda de arriendos en Renca, comuna donde Romina vivía hace casi un año junto a su familia. Asimismo, Romina dio información clave a Larissa para buscar escuela, ya que ella tenía a sus dos hijos menores en la escuela Alberto Acosta, la cual recomendó para sus sobrinos.

Cita 83: “Sí, yo llegué gracias a ella (Romina). Bueno, en realidad, lo que es la inserción escolar de las niñas y poder contar con un hogar, sí, todo a través de ella. Ella fue la que me fue diciendo, “*mira, esto va a ser aquí, te recomendamos este barrio y esta escuela*”, y bueno, todo ha salido bastante bien.” (Larissa)

La orientación entregada por Romina fue realmente una gran ayuda, ya que inicialmente, Larissa había buscado escuela por su cuenta, cerca del sector donde encontraron arriendo en Renca y no obtuvo buenos resultados.

Larissa cuenta que sus niñas llegaron a fines del mes de octubre, lo que fue esgrimido como argumento por las dos escuelas a las que se acercó a preguntar por matrícula.

Cita 84: “Realmente mi hermana Romina...como ella es la que ha tenido sus niños ahí (en la escuela Alberto Acosta) fue la que me recomendó para conseguir un cupo porque buscamos en varios colegios y no... no había vacantes. Fui a la escuela Raimundo Infante, este... fui a esa y a otra, la escuela Mario Lepe, una del mismo sector y me dijeron que no había cupos (...) me decían que estaban finalizando el año escolar, y que ya tenía que esperar para el proceso de marzo” (Larissa)

Además del rechazo por la fecha del año escolar, Larissa siente que no los trataron bien en esas escuelas, ya que fueron inflexibles y no le prestaron colaboración o dieron información que la pudiera ayudar en este proceso.

Cita 85: “Me dijeron: “*No hay cupo y si usted quiere postular hay una lista de espera, pero no le aseguramos que haya vacantes*”. Y...bueno, no muy agradable pues la atención.” (Larissa)

Por el contrario, afirma que en la escuela Alberto Acosta fue muy bien recibida, a pesar de que le dijeron que el período entre octubre y el fin del año escolar serviría de evaluación para

determinar en qué curso podían quedar. Larissa siente que la presencia de su familia en la escuela fue un facilitador, que como su hermana ya era apoderada fue bien tratada:

Cita 86: “Entonces, dado que ahí es donde estudian mis sobrinos, fueron bastante receptivos, ellas nos dijeron: *“Bueno, las vamos a aceptar, pero sabe que el año escolar ya culmina en diciembre, ¿no? Dependiendo de sus capacidades vemos si aprueban o no el año escolar, si tienen que volver a hacer el mismo curso que venían haciendo en Venezuela.”* Y la verdad la atención, la amabilidad, todo de muy buena manera, me recibieron muy bien en el colegio, mucha receptividad (...) Sí, mi hermana me había dicho que en caso de que no consiguiéramos (cupo) que ahí teníamos asegurado que las niñas pudieran estudiar” (Larissa)

Después de haber aprovechado el dato entregado por su hermana, buena recepción y la conformidad de la familia Maldonado, tanto con las recomendaciones sobre la escuela y su experiencia solicitando matrícula, continuaron con la formalización del proceso, por tanto, y siguiendo nuevamente los consejos de su hermana, fueron hasta las oficinas del Ministerio de Educación en el centro de la ciudad, donde consiguieron el RUT provisorio para todas sus hijas.

Respecto a la atención en el Ministerio, la familia Maldonado afirma que fueron muy bien tratados, que no se sintieron discriminados por ser migrantes y que el procedimiento se realizó según corresponde:

Cita 87: “Con mi esposo, fuimos para allá al Ministerio de Educación y ellos me habían preguntado que, si ya me había ubicado un colegio, pues les dije que sí y de una vez dieron el RUT provisorio para la educación (...) Sí, muy buena la atención, sí.” (Larissa)

Al volver a la escuela Alberto Acosta con el RUT provisorio para sellar la matrícula fueron recibidos por la coordinadora de ciclo y el director del establecimiento. El director les realizó una entrevista, donde les consultó por sus expectativas de la escuela entre otras cosas y les solicitó rellenar una encuesta. La familia Maldonado desconoce si todas las familias que entran a esta escuela pasan por estas dos instancias (entrevista y encuesta), sin embargo, no

tuvieron problemas en responder, ya que esta fue la única escuela que les abrió sus puertas y es algo que la familia valora profundamente:

Cita 88: “(El director) me entrevistó para saber qué grado, las expectativas y bien... No, algo bien sencillo; qué esperábamos del colegio... los grados que iban a cursar las niñas.” (Larissa)

“Y también llenar una encuesta, llenamos una encuesta...planillas. Del estado... de tus estatus, en qué estatus estamos, el nivel de educación y salario. En la planilla tuvimos que llenar todo eso, el estatus social, si estábamos trabajando, desde cuándo vivíamos en esta comuna (...) No sabemos si a todos les piden eso, pero nosotros lo que hicimos fue llenar porque fue el único colegio que nos abrió las puertas. El único.” (Charles)

Posterior a esta entrevista, les ofrecieron a Larissa y Charles que sus hijos ya podían sumarse a la escuela, les propusieron que vinieran al día siguiente o incluso, que podían ir ya ese mismo día para conocer a sus compañeros de curso. Desde que lograron tramitar los papeles en el Ministerio ya estaban mucho más tranquilos y cuando ya en el colegio les dieron el visto bueno para que asistieron fue todo un alivio y se sintieron muy bienvenidos.

Cita 89: “Cuando salimos del Ministerio de Educación, salimos más contentos, porque nos asignaron el cupo y nos dijo: “*Con esto estás inscrito en el colegio, usted presenta esto y sus niñas comienzan*”. Cuando llegamos al colegio, llega inmediatamente la señora (inspectora) y nos dice: “*si quiere partimos mañana de una vez o la vez en el mismo día*”. Entonces, sí, de verdad fue muy buena la receptividad en ese colegio” (Charles)

Al plantearse el caso hipotético de que no tuviesen el contacto de Romina, la familia Maldonado reconoce que hubiese sido todo mucho más difícil, ya que sin el dato clave de la escuela Alberto Acosta hubiesen seguido buscando escuelas por sí mismos, sin mucha orientación. Plantean en la misma línea que si bien en el Ministerio entregan orientación no dan facilidades explícitas para conseguir cupo en las escuelas. Asimismo, dan cuenta de que algunas de sus amistades que migraron a Chile no obtuvieron cupo en ninguna escuela por el

desfase entre los años escolares de Venezuela y Chile, por lo que tuvieron que esperar hasta marzo para entrar a alguna escuela:

Cita 90: “(Sin el apoyo de Romina) hubiese sido difícil y aunque fuimos al Ministerio a asesorarnos y ellos más bien nos preguntaron si teníamos un colegio visto o cercano de donde vivíamos y fue cuando mi esposa les dijo del colegio que habíamos visto” (Charles)

“Pero, por ejemplo, yo tuve varias amistades, varias amigas que vinieron recién también cuando yo llegué y no pudieron lograr el cupo. Tuvieron que esperar hasta marzo de este año para poder entrar a un colegio y los chicos estuvieron un semestre, porque difieren, aquí en Chile es de marzo a diciembre y en Venezuela es de octubre hasta julio” (Larissa)

A esto suman que por esos días era muy complicado obtener cupo en las escuelas, Larissa dice haber visto filas de padres en algunas escuelas, siendo la mayoría padres extranjeros y específicamente venezolanos.

Cita 91: “Hubiese sido difícil porque yo vi en varias instituciones y las colas para lograr un cupo eso era que iban en la madrugada y principalmente venezolanos, o sea extranjeros.” (Larissa)

A pesar del buen recibimiento institucional que tuvieron en esta escuela hay aspectos de esta que les desagradan, fundamentalmente tienen que ver con el comportamiento de los niños y apoderados de la escuela.

Cita 92: “De las familias que, por ejemplo, en este colegio... no es para denigrar ni nada, pero no me gusta, no me gusta. O sea, veo actitudes, comportamientos, y he visto papás fuera del colegio fumando marihuana. cada quien tiene su gusto, pero... y también las actitudes de los niños, este yo fui a la última reunión de apoderados y la maestra hablaba de niños que son groseros, que dicen muchas malas palabras, que no hay respeto y eso no me gustó realmente” (Larissa)

La familia Maldonado siente que han vivido un choque drástico, ya que sus hijas siempre estudiaron en escuelas privadas en Venezuela. Considerando el choque que han vivido en la escuela municipal Alberto Acosta y su experiencia en colegios privados en Venezuela es que

les gustaría poder cambiar a sus hijas a una escuela de este tipo en Chile, aunque lo tienen sólo como un ideal abstracto:

Cita 93: “(La escuela Alberto Acosta) ha sido un choque drástico para las niñas. (Charles)

“Choque drástico también para nosotros, como te explicábamos, en Venezuela la educación que teníamos de las niñas era una educación privada y de un estatus de nivel alto (...) A mí me gustaría un colegio privado... por ejemplo, me han hablado mucho de Providencia y esas partes así. Que, bueno, es que uno, claro siempre aspira a buenas cosas, pero, uno se da cuenta del nivel de estudio de las familias que hay acá...” (Larissa)

A pesar de este impacto que les ha generado algunos comportamientos de niños y apoderados, comentan que sus hijas se han integrado muy bien a la escuela, que lograron rápidamente hacer amigas. Charles considera que esto se debe a la correcta crianza y a los valores que ellos han inculcado a sus hijas.

La única complicación que tuvieron las niñas en términos de adaptación a la escuela fueron los horarios, ya que en Venezuela se educaban sólo en la mañana, mientras que en Chile las escuelas funcionan con jornada completa.

Cita 94: “Gracias a dios mis hijas tienen buenos valores, buena crianza y se han adaptado bien y han hecho amiguitas pues. Compañeritas que a los tres días que llegaron, a los dos o tres días *“papi, ya tenemos amiguitas”* (...) se integraron muy bien las tres al colegio gracias a dios. Porque pensamos que iba a ser fuerte. Sí fue fuerte los primeros días, por el horario, porque allá en Venezuela es de siete a una. De siete de la mañana a la una de la tarde y mis niñas entraban un cuarto para las siete y salían a la una y media. En cambio, aquí entran a las ocho y media y salen a las cuatro y media” (Charles)

El que se hayan integrado tan rápido a sus cursos fue un alivio para Charles y Larissa, quienes tenían miedo de que sus hijas no se adaptaran o no logaran insertarse en la escuela. Un elemento que favoreció esta integración fue la presencia de sus primos en la misma escuela, lo que además tranquilizaba a los padres, ya que sentían que sus hijas estaban más protegidas.

Esto fue importante en un episodio particularmente, ya que una de sus hijas sufrió un caso de violencia escolar y su primo salió en su defensa:

Cita 95: “Se han adaptado bien y les ha gustado. Claro, la mayor de once años eh, el año pasado tuvo un caso de bullying con unas compañeras y yo fui a poner el caso y pues, bueno, yo le hablé mucho y ella: “*no, no, no mami, tranquila*”. Y bueno, casualmente estudia un sobrino, mi sobrino estudia en el mismo grado y entre todos la defendieron. A las niñas, de hecho, las expulsaron. Porque hubo un maltrato físico le agarraron del cabello, le quitaron los cuadernos, le rompieron unas hojas del libro, los materiales y eso, fue algo fuerte. Ella iba llegando, ella no se esperaba eso...”
(Charles)

Por otra parte, también se han dado experiencias muy positivas que han facilitado la adaptación de las niñas, Charles y Larissa recuerdan que en la escuela cada curso organizó una colecta para ayudar a las familias más necesitadas de cada curso. En el caso de sus hijas, las tres fueron beneficiadas y les donaron ropa nueva. Este hecho fue muy significativo y valorado tanto por las niñas como por los padres:

Cita 96: “Las profesoras han sido muy receptivas, todas. De verdad que no puedo negar, el año pasado, este año también. Las familias han sido también de muy buena receptividad, las familias de la escuela donde estudian. Porque mis niñas han llegado con ropa nueva. En diciembre llegaron mis tres niñas con ropa nueva del colegio, que les recogieron entre todos los representantes, los apoderados que llaman. Y le regalaron pues. Y fue una iniciativa, me imagino de las maestras y mis niñas que llegaron muy contentas el día de la fiesta de, de fin de año, de fin de curso. Y allá se les aparecieron con patines, ropas, zapatos, gomas, llegaron emocionadas. Un gesto que fue algo muy bueno y a ellas les gustó, eso les encanto pues. Eso ayudo mucho a la adaptación.” (Larissa)

En términos académicos, comentan que la adaptación fue sencilla, gracias a que sus hijas estaban revisando contenidos más adelantados que los que pasaban en la escuela Alberto Acosta.

Cita 97: “(Las niñas) nos dijeron... por decirle, “*papi esto ya lo vimos ya*”, por ejemplo, la de quinto me dijo: “*papi, esto lo vi ya*”. Yo le dije: “*bueno, tendrás que volverlo a ver*”. Lo que aquí es nuevo, para ellas ya fue de la etapa pasada, del curso pasado. Pero gracias a dios les favoreció porque las tres pasaron, aprobaron el año escolar que es lo que nos habían dicho.” (Charles)

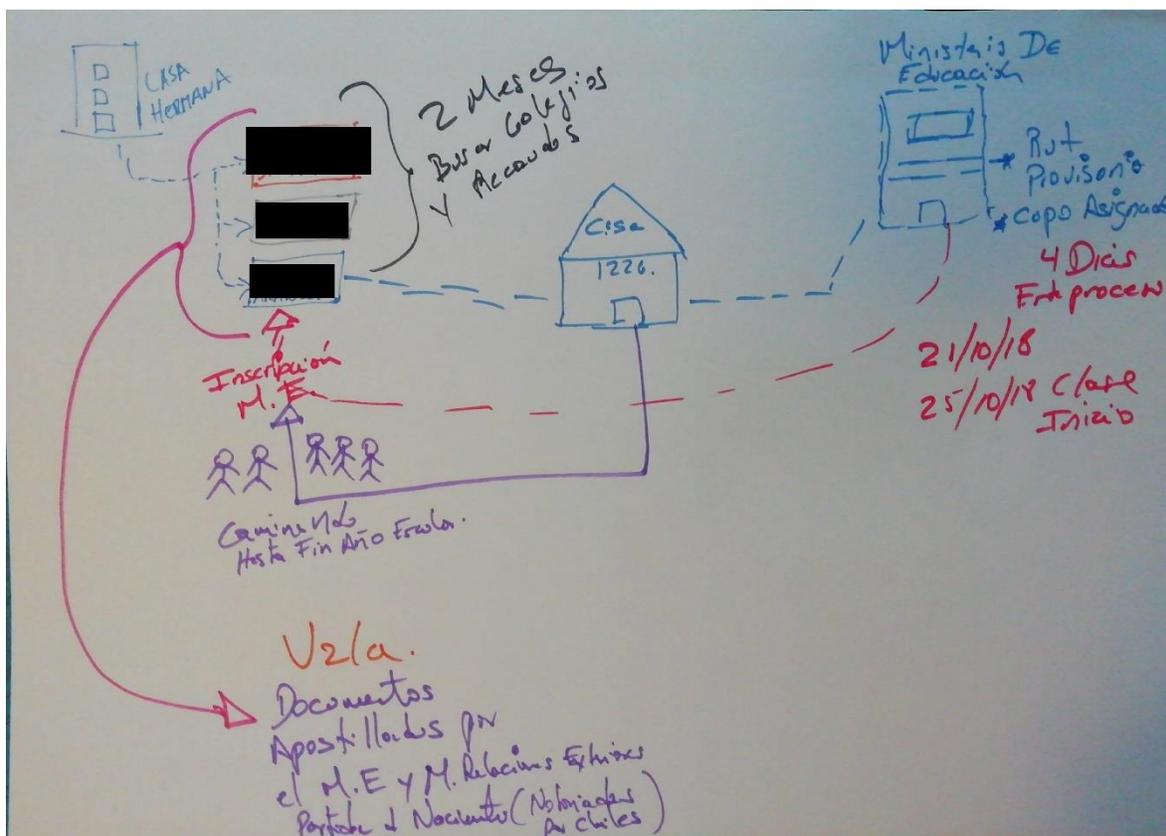
Sí, eso sí lo han notado, que por ejemplo material que ya lo han visto en Venezuela...” (Larissa)

De todas formas, como familia están satisfechos en términos globales con la escuela Alberto Acosta y en general con cómo se dio su proceso de inserción en la escuela. Sin embargo, reconocen que les hubiese gustado contar con mayor apoyo e información institucional, ya que sienten que el proceso está demasiado sujeto a la información que se obtiene boca a boca y no siempre les quedaron claras las regulaciones institucionales del sistema escolar. Además, consideran que, bajo el funcionamiento actual, si no conoces a alguien que te ayude a entrar a una escuela es muy difícil tener el cupo.

Cita 98: “En realidad me hubiese gustado... más información de cómo es el elegir un colegio, el tipo de colegio, porque ahora, más o menos he aprendido que están los municipales, los subvencionados que creo que son un poquitito de mejor calidad que los municipales. Y están los privados pues, que es más o menos que lo que he escuchado. Pero falta más una información veraz. Sí me gustaría conocer de verdad cómo es un proceso de admisión, cuáles son los colegios que de verdad tengan una buena calidad de educación. Sobre todo, eso, pero me gustaría saberlo, no sé a través de algunas redes o en la municipalidad...o una página del Ministerio” (Larissa)

“Que lo que pasa es que uno se deja llevar por el boca a boca... por el que ya está aquí, el que vivió la experiencia o lo escucho de otro compatriota pues. Y es la única manera de bueno... no perder tiempo, porque si no hubiéramos conseguido ese cupo por la hermana de ella, mis niñas no hubieran ejercido el año escolar.” (Charles)

Mapa 5 Proceso de elección de escuela de la familia Maldonado



En síntesis, el proceso de elección de escuela de la familia Maldonado está atravesado por la red familiar de Larissa, ya que la ayuda prestada por su hermana Romina le permitió encontrar escuela en octubre y no tener que esperar hasta marzo para que sus hijas continuaran su proceso de escolarización.

La relevancia de la red de apoyo familiar es también parte fundamental del proceso de migración de la familia Maldonado, ya que se decidieron por Chile y se asentaron en la comuna de Renca gracias a la hermana de Larissa. Lo mismo ocurre con el proceso de elección de escuela (en el mapa 5 se aprecia la casa de la hermana como un punto del proceso de búsqueda). Este soporte es muy importante para una familia que no tenía mucho margen para salir de Venezuela y que tiene restricciones para volver, ya que Larissa es considerada traidora a la patria por haber abandonado su puesto de trabajadora pública y el país. Cabe señalar que el proceso de esta familia comienza cuando aún estaban en Maracaibo, ya que a sabiendas de que tenían poco tiempo para gestionar todos los trámites tuvieron que validar la documentación de estudios de sus hijos.

Respecto a su inserción en la escuela Alberto Acosta, se destaca que esta fue la tercera opción para la familia Maldonado, ya que previamente trataron de conseguir cupo en dos escuelas cercanas a su hogar en Renca (ver mapa 5), sin embargo, en ambas la respuesta fue similar: “En esta época (octubre) no hay cupos de ingreso”. Esta respuesta forzaba a la familia a que sus hijas se quedaran sin clases entre octubre y marzo, lo cual traía una serie de problemas. Por tanto, cuando Romina les comentó su experiencia buscando escuela y les aconsejó preguntar en la escuela Alberto Acosta partieron raudos a consultar. Grata fue su sorpresa cuando los recibieron muy bien y les facilitaron la entrada, por lo demás, destacan el buen trato recibido en esta escuela, algo que contrasta con las sensaciones que tuvieron en sus dos primeros intentos.

Por otra parte, pero también dentro del mismo proceso, acudieron al Ministerio de Educación a tramitar el ingreso de sus hijas a la escuela Alberto Acosta (en el mapa se ve cómo en el Ministerio consiguieron el RUT provisorio y la asignación oficial del cupo). En esta institución afirman haber sido informados y bien tratados. De esta forma volvieron a la escuela con la documentación requerida y finalizaron el proceso de matrícula rápidamente.

Ya siendo parte de la comunidad escolar vivieron una gran diversidad de experiencias. Por una parte, una de sus hijas fue víctima de un caso de violencia escolar (en la que intervino en su favor su primo, también migrante venezolano) y también vieron situaciones del comportamiento de niños y sus familias que les resultaron chocantes, ya que marcaban un quiebre con la cotidianidad que vivían en el colegio de Maracaibo donde habían estudiado antes. A la par, la familia Maldonado resalta que sus hijas han logrado integrarse y hacer amigas en la escuela (“gracias a buenos valores y la buena crianza”), asimismo, consideran que las profesoras y en general el equipo directivo han estado siempre pendientes del bienestar e integración de sus hijas. Otro episodio que los ha marcado positivamente fue que a fin de año cada curso se organizó para apoyar y regalar ropa algunos niños, entre los que estaban sus hijas, que tienen una peor situación socioeconómica. Estas situaciones han generado ciertas contradicciones en el discurso de la familia Maldonado, ya que les desagrada el ambiente de la escuela, especialmente el “nivel cultural” de los niños y sus familias, lo que se manifiesta en ciertos comportamientos y lenguaje. Esto los ha llevado a tener como un ideal futuro el cambiar a una escuela privada o de otra comuna a sus hijas. Aunque contrario

a este desagrado, reconocen y agradecen el apoyo y la solidaridad de estas mismas familias para que sus hijas se integren y sean parte de la comunidad escolar, incluso con apoyo material ante sus carencias como familia migrante. Como parte de esta contradicción tienden a invisibilizar en determinados pasajes de su discurso las cualidades positivas de la escuela que facilitaron la integración de sus hijas y consideran que esto fue posible gracias a cómo ellos han criado a sus hijas.

En relación con su experiencia buscando escuela, creen que les hubiese sido muy difícil encontrar colegio en su mes de llegada sin la intervención de su hermana, quien ya era parte de la comunidad de la escuela Alberto Acosta. En resumidas cuentas, plantean que “sin apoyo es muy difícil encontrar cupo y entrar a una escuela para las familias migrantes”.

VI. Discusión

En este capítulo se sintetizan los principales resultados del trabajo investigativo, los cuáles son debatidos con los resultados de investigaciones previas, lo que permite insertar estos resultados en el campo de la elección de escuela e inmigración.

De esta forma, un primer eje de la discusión se estructura en torno a la construcción teórica del concepto de proceso de elección de escuela, por tanto se discuten los hallazgos en relación con sus dos dimensiones; determinantes y dinámicas. Este ejercicio facilita la identificación de elementos emergentes presentes en los resultados y así dar respuesta al tercer objetivo específico de investigación en las conclusiones de la tesis.

El segundo eje de la discusión corresponde a un breve debate en relación a la segregación o concentración de estudiantes inmigrantes en algunas escuelas municipales gratuitas y de alta vulnerabilidad y las hipótesis respecto a sus causas.

Respecto a las determinantes y específicamente los factores objetivos, en los cinco casos analizados se despliegan e interactúan variadas categorías sociales y de análisis. En primer término, un elemento transversal a todas las familias es la clase social como determinante del campo de posibilidades de su proceso de elección. La clase social ha sido ampliamente descrita como un factor condicionante de la elección de escuela de las familias, especialmente en relación a la alta segregación socioeconómica existente en el país (Bellei, 2013; Córdoba, 2014; Canales, Bellei, & Orellana, 2016). Asimismo, la clase social ha sido parte fundamental de los análisis y conceptualizaciones referentes a los procesos de elección de escuela (Ball, 2003).

En ese sentido, al analizar el proceso de elección de escuela de todas las familias inmigrantes participantes del estudio encontramos que existe una incapacidad de pagar por educación, lo que implica que su campo de posibilidades se ve reducido a escuelas gratuitas y a que está materialmente condicionado. Es particularmente interesante el caso de las familias venezolanas, ya que en sus países de orígenes pertenecían y se identificaban con la clase media alta, por lo que al migrar a Chile y ver limitada su posibilidad de elección de escuela por su clase social hay un quiebre, lo que se expresa también en las representaciones subjetivas.

En esa misma línea, su campo de posibilidades se configura en relación con la clase en otros aspectos no económicos, por ejemplo, en relación a los tiempos, ya que en algunos casos sus posibilidades se restringían a escuelas con determinados horarios que se acomodaran a la vida laboral de los padres. Asimismo, el hecho de que en las escuelas municipales se les entregara desayuno, colación y almuerzo a sus hijos era un apoyo económico importante.

Por lo demás, la clase social configura otras dimensiones del proceso, a saber, las relaciones sociales de solidaridad de clase se constituyen en algunos casos como red de apoyo para el proceso de elección de escuela, lo que se presenta y discute en las dinámicas del proceso de elección.

En definitiva, la clase es más que una determinante económica, ya que entra en relación con la construcción de las representaciones subjetivas de las familias, interactúa con el género y la raza como categorías sociales estructurantes y condiciona las posibilidades de construcción de redes de apoyo para la búsqueda de escuelas.

El género como determinante del proceso aparece en algunos casos, fundamentalmente en el proceso de migración – y consecuentemente de elección de escuela – de Rosa Benítez así como en el caso de la familia Rodríguez. Rosa afirma que ella como madre no podía confiar en que el padre de su hija cuidaría igual de bien que ella de la hija de ambos, por tanto, asociaba el bienestar de su hija a su género y particularmente a su rol de madre. De esta forma, ella decide traerla a Chile y da pie a que se inicie el proceso de elección de escuela para su hija. En el caso de la familia Rodríguez, el género como categoría social estructurante afecta su proceso de elección, pero expresado como una representación subjetiva que orienta su proceso de elección, ya que ellos confiaron en la recomendación de su vecina respecto a la escuela Santa Gilda motivados en que esta era una escuela sólo de niñas, ya que ellos consideraban que en una escuela mixta estarían menos protegidas, ya que asocian mucho más la discriminación y el racismo a hombres. La consideración del género como variable del proceso de elección de escuela es parte de la descripción y conceptualización de van Zanten (2015), por lo que fue un aspecto considerado y analizado especialmente y no constituye por tanto un elemento emergente de esta investigación.

La tercera categoría analizada como determinante del proceso es la raza y el racismo como discurso y práctica social. Esto afecta particularmente a las familias afrodescendientes

(ecuatoriana y colombiana) y no se visualizó una discriminación de este tipo o xenofóbica con las familias venezolanas.

En el caso de la familia Rodríguez, el padre y la madre han sido objeto de episodios de discriminación racista, lo que se constituye como una determinante del proceso de elección de escuela. ¿Cómo influye esto en su proceso de elección? La discriminación vivida les hace temer a una escuela en que sus hijas discriminadas y no se puedan integrar, por lo que requieren de una escuela en que sus hijas sean respetadas, y eso es algo que se les ofrece en la escuela Santa Gilda.

En tanto, el núcleo argumental del relato del proceso de la familia Benítez es la discriminación y el racismo, ya que es el principal eje que condiciona el proceso de elección de escuela y el tránsito por cuatro escuelas en cuatro años para esta familia. Por diferentes determinantes del proceso, esta familia transitó por cuatro escuelas. En este tránsito se destaca el racismo, como una estructura, que articula discursos y prácticas que excluyen a otro diferente en términos fenotípicos, forzando a la familia a cambiarse dos veces de escuela. Un elemento importante es que esta discriminación fue materializada por estudiantes y profesoras, lo que causaba particular impresión y disgusto para la madre. La discriminación y el racismo han sido ampliamente descritos como factores condicionantes de la integración escolar de estudiantes a las escuelas chilenas (Pavez, 2012; Tijoux, 2013; Riedemann & Stefoni, 2015). En relación con esto, estudios recientes en Chile han señalado la urgencia de incorporar la educación anti-racista en la formación de docentes y estudiantes, ya que es necesario combatir las acciones racistas que se manifiestan de diversas formas (bromas, violencia simbólica e insultos entre otras), que son materializadas por diferentes actores y que tienen un impacto negativo en la integración de migrantes, especialmente afrodescendientes (Riedemann & Stefoni, 2015).

Los relatos de las familias entregan luces respecto a la intersección de las diferentes determinantes del proceso. Por ejemplo, en el caso de Rosa Benítez, que ante el ofrecimiento de sus empleadores, de costearle parte de los costos de un establecimiento en La Dehesa, cerca de su lugar de trabajo, ella se niega, porque hay una representación subjetiva muy fuerte que condiciona el proceso. Ella piensa que si su hija es discriminada de forma racista en una escuela popular en Lo Prado esta discriminación sería más radical y violenta en un contexto

de riqueza y clases altas. Ella hace conjeturas, en las que intersecciona las categorías de raza y clase, considerando que al ser pobre y negra la discriminación en un entorno de clase alta sería mayor. Esto muestra que las categorías estructurantes que configuran el campo de posibilidades de elección de las familias están en constante interacción.

Otra determinante, y específicamente factor objetivo, que condiciona el campo de posibilidades de elección de escuela de las familias es la disposición institucional de las escuelas a recibir estudiantes inmigrantes. Concretamente, en los relatos de las familias emerge constantemente el “*no hay cupo*” como respuesta de las escuelas a la solicitud de matrícula de niños y niñas inmigrantes. Lo curioso es que incluso en escuelas donde finalmente sí lograron matricularse (lo que se vincula con “*el pituto*” elemento que se aborda más adelante).

Esta respuesta (“*no hay cupo*”) afectó particularmente a familias venezolanas, ya que la familia Bello se encontró un par de veces con esa respuesta, sin embargo, en un colegio donde inicialmente encontraron cupo, al momento de formalizar la inscripción les negaron la matrícula. Esta experiencia marcó a esta familia. Este podría ser un elemento importante de las disposiciones institucionales, lo que también configura el campo de posibilidades de elección de las familias. Esto a su vez se liga con las redes de apoyo, ya que sin redes de apoyo se queda mucho más sujeto a esta disposición institucional de selección solapada bajo la excusa de “*no hay cupo*”. Por otra parte, la familia Maldonado enfrentó en dos escuelas la respuesta “*no hay cupo*”, lo que se basaba en que buscaron cupo en octubre y les dijeron que tenían que esperar para ingresar en marzo. Esta no era una posibilidad para la familia, porque necesitaban un colegio en octubre, ya que padre y madre debían trabajar.

Las disposiciones institucionales o las políticas de recepción de estudiantes inmigrantes en escuelas han sido desarrollada por Joiko y Vásquez (2016), por lo que este trabajo refuerza su hallazgo en torno a la relevancia de las decisiones institucionales para recibir a estudiantes inmigrantes y cómo hacerlo.

Asimismo, cabe señalar que para el caso de las familias inmigrantes, su proceso de elección de escuela se enmarca en el proceso de migración. En ese sentido, hay que tener en cuenta el ingreso ilegal de algunos inmigrantes, porque los deja marginados, los excluye. En los relatos analizados, se pueden ver casos en que el ingreso ilegal marca el proceso de migración de las

familias y también ha sido un fenómeno analizado en relación con acceso de las familias inmigrantes al derecho a la educación en Chile (Carrillo, 2016). De esta forma, el ingreso ilegal y reunificación familiar son elementos que condicionan indirectamente el proceso de elección de escuela, por lo que son parte de las determinantes del proceso de elección de escuela, pero con la particularidad de que operan sólo para el sujeto migrante.

De acuerdo con el concepto teórico propuesto por van Zanten (2015) y adoptado por este trabajo, una segunda subdimensión de las determinantes del proceso son las representaciones subjetivas que orientan y configuran el campo de posibilidades de elección.

Considerando que la elección de escuela no es un mero evento sino más bien un proceso que es reflexivo, subjetivo, afectivo (Gubbins, 2013; Carrasco, Falabella y Mendoza, 2015) y tener la complejidad particular de producir significados, las experiencias escolares vividas en la escuela son también parte del proceso de elección de escuela, porque estar en una escuela es un compromiso que se renueva y se reevalúa constantemente. Por lo demás, las experiencias vividas en otras escuelas son elementos para considerar como parte de su proceso de elección de escuela, el cual es continuo, no es un proceso cerrado. Así, las experiencias escolares se constituyen como una categoría de análisis.

Es particularmente interesante el caso de la familia Benítez, que al pasar por cuatro escuelas en cuatro años ha vivido un sinnúmero de episodios tanto de exclusión como de inclusión escolar en su proceso de elección de escuela. En este sentido, las experiencias positivas que ha vivido la familia Benítez son escuelas que han estado dispuestos a recibirlos, pero no sólo por la mercantilización expresada en la subvención (Joiko & Vásquez, 2016) sino que han estado dispuestos a hacerlos parte de la comunidad, lo que ha implicado que su hija ha sido bien cuidada y tratada. Donde los otros apoderados la incluyen, la hacen parte de la escuela. Entonces estas experiencias de integración se condicen con el grado de apertura de la escuela al *otro*, con la visión que existe respecto a la diversidad cultural y son capaces de integrar a su comunidad escolar a una familia afrodescendiente en condiciones de respeto. Por el contrario, hay escuelas, cerradas, que facilitan el cupo de matrícula pero dificultan la integración cotidiana. Incluso hay casos de violencia simbólica, donde la niña es discriminada y excluida de las dinámicas del aula por docentes. Estas experiencias de

exclusión escolar marcan la experiencia y vida escolar de niños y niñas inmigrantes (Pavez, 2012; Tijoux, 2013; Riedemann & Stefoni, 2015).

En relación con las experiencias de discriminación racista vivió su hija, Rosa cuenta que en Ecuador, situaciones así son intolerables y que si una profesora discriminara a una niña por su color de piel el padre respondería a golpes. Esto es importante porque explicita la reconfiguración y recontextualización de la subjetividad de las familias inmigrantes (Byrne & De Tona, 2012; Joiko & Vásquez, 2016). En este caso concreto, no es lo mismo ser una apoderada negra en Ecuador, que ser una apoderada ecuatoriana negra en Chile y ante iguales situaciones las resoluciones son diferentes, recordemos que la subjetividad es una construcción social en relación con la estructura y a las relaciones sociales que son posibles en un determinado espacio. En ese sentido, es central la explicación de Byrne & De Tona en atención a que el proceso de elección de escuela es más complejo para las familias inmigrantes, ya que hay una reconfiguración y recontextualización de la subjetividad, concretamente del *nosotros* y del *otros*, que tiene expresiones concretas, que son las experiencias de integración y exclusión que viven las familias inmigrantes.

La reconfiguración a la que aluden Byrne & De Tona (2012) se expresa en diferentes planos, por ejemplo individual o colectivo. De esta forma, no es lo mismo ser madre, apoderada de un colegio de elite y trabajadora calificada en Venezuela que ser madre, apoderada de un colegio popular y tener un trabajo precario en Chile. Esto se expresa cotidianamente en los tiempos, los desplazamientos y la posibilidad de ser una madre y apoderada presente en el hogar y participativa en la escuela. Estas son posibilidades limitadas por la posición en la estructura y los sujetos resienten esto en su cotidianidad y en cómo se identifican. Por otra parte, a nivel colectivo, las familias re-definen un *nosotros* por ejemplo a partir de la categoría de clase, una muestra es la familia Bello y quienes mejor lo expresan son los niños; “*Acá somos pobres*”.

En la misma línea Joiko & Vásquez (2017) reportan del fenómeno de chilenización de las familias inmigrantes, es decir, a las familias se les imponen o adoptan formas de *ser chileno*. Esto se expresa en algunos de los casos que presentamos, por ejemplo, la familia Benítez (hay que tener presente que Rosa se casó con un chileno) que no proyecta un retorno a Ecuador y que se ha apropiado del lenguaje chileno.

Otro elemento interesante de analizar como parte de las experiencias en la escuela y de la reconfiguración de las subjetividades de las familias es el “*choque cultural*” que reportan las familias venezolanas.

El “*drástico choque cultural*”, al cual aluden las familias Bello y Maldonado es un problema de cultura de clase, ellos sienten que esta escuela es un choque en tanto su cultura de clase no compatibiliza con la cultura popular de la escuela Alberto Acosta. En este sentido no es un problema étnico-cultural o nacional-cultural, sino que es un netamente un problema de clase y es probablemente el mismo conflicto que viviría una familia de clase media alta habituada a ser parte de colegio particulares pagados si tuviese que estudiar en una escuela municipal gratuita y en un territorio popular como lo es Renca. Nuevamente podemos ver una expresión de cómo la clase (como categoría estructural) es un factor objetivo y determinante no sólo del proceso de elección sino también de cómo las familias viven y sienten el proceso de elección de escuela.

Ante el “*drástico choque cultural*” a estas dos familias les gustaría poder cambiarse a una escuela de mayor NSE, donde sentirse más cómodos, pero la clase a la que pertenecen en Chile no tiene como opción real estudiar en un colegio pagado. La estructura donde ellos se ubican como inmigrantes no les permite acceder a escuelas privadas. Otro elemento conflictivo en relación con el choque cultural es que existe una contradicción, ya que si bien hay una disconformidad con la cultura popular de la escuela y su comunidad, por otra parte, hay un agradecimiento y valoración de la escuela por haber sido recibidos.

Un último elemento por analizar como parte de las representaciones subjetivas es la apropiación de discursos neoliberales sobre la educación por parte de algunas familias inmigrantes, también del lenguaje escolar chileno y que construyen ciertas significaciones sobre la educación. Estos elementos hasta ahora no han sido reportados en la bibliografía sobre el tema.

Concretamente, estos discursos se expresan en los discursos relativos proyecciones sobre la libertad de escoger escuela para sus hijos en el futuro. Por ejemplo, Rosa recalca que se ha acabado la libertad de elección de escuela con las reformas en curso y acusando que de ahora en adelante serán “ellos” (el Estado) quienes decidirán las escuelas de los niños mediante la figura de la tómbola, la cual ha sido instalada por los discursos de la derecha.

Por otra parte, la familia Bello ha incorporado y entendido el lenguaje escolar del mercado educativo chileno. De este modo, ellos mismos afirman que ahora entienden lo que es el SIMCE o la categoría académica de excelencia académica, por lo que se sienten mejor preparados para enfrentar futuros procesos de elección de escuela (por ejemplo, cuando sus hijos menores pasen a enseñanza media).

En relación con las dinámicas del proceso de elección de escuela, podemos analizar dos subdimensiones; las fuentes de información (Ball & Vincent, 1998) y las redes de apoyo al proceso de elección de escuela (van Zanten, 2015).

Respecto a las fuentes de información, podemos señalar que en Chile se ha desarrollado un amplio debate en relación con cómo las familias chilenas conocer y se informan de las escuelas, sin embargo, existe escasa evidencia en relación a cómo lo hacen las familias inmigrantes. Los trabajos de Poblete & Galaz (2007) y Joiko & Vásquez (2016) señalan que las familias inmigrantes recurren preferentemente a fuentes de información que se pueden clasificar como *hot knowledge*, es decir, fuentes de información que implican relaciones interpersonales. De esta forma, les sería posible conocer la escuela más allá de “fríos números” o *cold knowledge*, representados en Chile principalmente por el SIMCE (Ball & Vincent, 1998).

A partir de los casos de las familias venezolanas, que buscaron información sobre el proceso de matrícula en Chile recurriendo a las redes sociales virtuales de venezolanos en Chile (*Instagram, WhatsApp y Facebook*), sería posible teorizar respecto a una modernización o virtualización de las fuentes de información de *hot knowledge* (Ball & Vincent, 1998). Cabe acotar que estas redes no les sirvieron al momento de buscar escuela en Renca, ya que según afirman en ese momento en Renca no había muchas familias venezolanas. Por tanto, para obtener el conocimiento local respecto a las escuelas cercanas a su hogar recurrieron a sus vecinos, lo que nos muestra una vez más la importancia de la integración barrial, es fundamental para las familias inmigrantes conocer a sus vecinos para poder así conocer las escuelas cercanas a su hogar.

De acuerdo con los relatos de elección de escuela de las cinco familias, todas recurrieron a fuentes que podemos catalogar como *hot knowledge*, ni una familia reportó haberse informado mediante el SIMCE. En general, se repiten informantes como vecinos, amigos y

contactos chilenos. Este elemento fue ya documentado por Poblete & Galaz (2007) y Joiko & Vásquez (2016) Tampoco encontramos que recurrieran a colectividades o grupos inmigrantes. En cuanto a fuentes de información institucionales, tampoco refieren haber acudido al Ministerio o Municipios en búsqueda de información para conocer las escuelas, esto contrasta con lo reportado por Joiko & Vásquez (2016), que señalan que las familias inmigrantes recurren más que las nativas a fuentes estatales de información.

En relación con el segundo componente de las dinámicas del proceso, es decir, las redes de apoyo, se destaca la integración barrial y la solidaridad de clase. Podemos ver que la integración barrial facilitó y catalizó el proceso de elección de escuela, de algunas familias, sobresaliendo el caso de los Rodríguez, ya que su vecina puso a disposición de la familia todo su capital social, como vecina, dirigente barrial y apoderada de la escuela Santa Gilda para lograr un cupo para las hijas de esta familia.

En este sentido, la integración barrial y la solidaridad de clase serían nuevas expresiones de las dinámicas del proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes, que si bien no constituyen por sí mismos una dimensión del proceso, sí son una variable más a considerar. Ya que esta integración (o su ausencia u oposición; “desintegración barrial”) configura el proceso de elección de las familias. Cabe señalar que la solidaridad de clase se genera en relación con la posición (e integración) de la familia en la estructura y la sociedad que recibe. Particularmente, en este caso, es la determinante de clase social, y las relaciones construidas entre miembros de una clase en un territorio concreto, lo que permite a las familias inmigrantes conseguir escuela para sus hijos e hijas, gracias a la solidaridad de sus vecinos.

Por otra parte, la integración barrial y la solidaridad de clase expresada en este caso pueden ser analizada bajo el prisma del concepto de la interculturalidad, ya que operan como un soporte otorgado por familias chilenas que apoyan a inmigrantes. Esto da cuenta de una relación intercultural y solidaria, siendo en este caso, la elección de escuela un punto de cruce entre las categorías de nacionalidad y clase.

La integración barrial y la solidaridad de clases no han sido reportadas como variantes de las redes de apoyo de las familias inmigrantes, por lo que es un resultado y elemento emergente del proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes.

Por otra parte, respecto a las redes de apoyo a las que recurren las familias inmigrantes durante su proceso de elección de escuela, encontramos la existencia e importancia de redes transnacionales de apoyo. Concretamente, la familia Arango recibió ayuda de familiares venezolanos que habían migrado a Estados Unidos, específicamente, estos familiares les dieron soporte emocional y económico durante el proceso de migración y particularmente en la elección de escuela. Este es un elemento emergente, ya que no se ha reportado en la bibliografía sobre el tema el apoyo transnacional al proceso de elección de escuela.

Un hallazgo de suma relevancia es lo que verbaliza Rosa Benítez, cuando analiza su propio transitar como apoderada por cuatro escuelas y con todas las vicisitudes vividas en el proceso y dice: “acá en Chile todo es con *pituto*”, dando cuenta de que el ingreso a las escuelas requiere superar la barrera inicial de “*no hay cupo*” usando el mencionado *pituto*. En su experiencia personal, le ha costado ingresar y gracias a *pitutos* ha logrado ingresar a la escuela Santa Gilda. Este es un elemento emergente, ya que si bien en algunos trabajos se ha detectado que las escuelas tienen normas invisibles o no formales de selección (Godoy, Salazar, & Treviño, 2014) no se ha hablado explícitamente del pituto como una llave de ingreso a la escuela. En otros casos, si bien no hablan explícitamente de pituto, sí mencionan haber recibido ayuda de algún actor clave o alguien perteneciente ya a la comunidad escolar lo que les habría facilitado el ingreso. De esta forma, *el pituto* podría ser conceptualizado como una expresión de las redes de apoyo para ingresar a las escuelas pasando por encima de las normas y disposiciones oficiales.

La emocionalidad del proceso de elección de escuela es un resultado de suma relevancia y que no ha sido integrado a los modelos de comprensión del proceso de elección de escuela. Por tanto constituye también un elemento emergente de la investigación. Si bien Carrasco, Falabella & Mendoza (2015) dan cuenta del proceso de elección de escuela y la afectividad, lo que acá se reporta, principalmente en el caso de la familia Arango es más complejo y diverso que lo afectivo, apelando a una gran diversidad de emociones presentes en el proceso. En ese sentido, es posible discutir con van Zanten (2015), en términos de cómo concibe el proceso de elección de escuela, pues al parecer hay más que determinantes y dinámicas. Lo emocional podría constituirse como una dimensión en sí, porque está en diálogo con otros factores. No es un factor objetivo y no es una representación subjetiva, refiere a cómo se vive

el proceso, como *se sienten* los factores objetivos, como *se viven* emocionalmente las representaciones subjetivas. Durante el proceso de elección de escuela es posible que emerjan múltiples emociones, que podrían reconfigurar el campo de posibilidades de las familias. Considerando esto, el modelo propuesto por van Zanten presenta la debilidad de no ofrecer un marco de comprensión para lo emocional en el proceso de elección de escuela.

En relación con la concentración de estudiantes en algunas escuelas municipales gratuitas y de alta vulnerabilidad, el estudio del Centro de Estudio Públicos (CEP) señala que aún no estamos ante un escenario de segregación escolar, debido a que aún el porcentaje de estudiantes inmigrantes es aún muy bajo (Eyzaguirre, Aguirre, & Blanco, 2019, pág. 166). Por lo demás, al respecto los autores hipotetizan que esta concentración podría tener entre sus causas la “gran capacidad ociosa” del sistema municipal en contraste a la alta demanda que tienen las escuelas particulares subvencionadas y la alta concentración territorial de las familias inmigrantes, por lo que la concentración en determinadas escuelas sería un reflejo de la concentración y segregación territorial. Ante estas hipótesis, es posible dar respuesta desde este estudio y proponer un nuevo flanco para abordar el problema.

Desde los datos y relatos presentados en esta tesis, podemos sostener que las familias inmigrantes están en las escuelas que están dispuestas a recibirlos y a hacerlos parte de la comunidad escolar. En ese sentido, la concentración no tiene que ver con la “capacidad ociosa” de las escuelas municipales, sino que se relaciona con las disposiciones institucionales a nivel municipal y de escuela fundamentalmente. En particular refiere con el grado de apertura de la escuela para recibir a estudiantes y familias inmigrantes. No todas las escuelas están dispuestas a responder: “Sí hay cupo”, a pesar de que en Renca, salvo unas pocas escuelas públicas, la gran mayoría dispone de esa llamada “capacidad” ociosa. Las escuelas que les dijeron “No hay cupo” a las familias entrevistadas son bastante similares en términos de NSE, SIMCE, IVE e incluso cercanas territorialmente a las escuelas Santa Gilda y Alberto Acosta. En ese sentido, son pocas aún las escuelas que “se atreven” a recibir a estudiantes inmigrantes y en las que es posible imaginar un futuro donde se cuestione y reconstruya la cultura nacional chilena, que ha sido descrita como monolítica y monocultural (Aravena & Silva, 2009). Por tanto, no es un problema sólo de capacidad ociosa, es más

complejo y refiere a un problema educativo y sociocultural (no sólo de infraestructura subutilizada).

Por otra parte, y en consideración a la evidencia internacional respecto a la segregación de estudiantes inmigrantes bajo sistemas de libre elección de escuela, se hace imperioso estudiar y cuestionar cómo escogen los grupos medios, ya que diversos estudios señalan que las familias nativas de clase media evitan las escuelas con inmigrantes. Chile ya tiene uno de los sistemas educativos más segregados del mundo en términos socioeconómicos, por lo que potenciar esta segregación socioeconómica con variables étnicas o raciales sería profundizar los problemas del sistema escolar chileno en términos de desigualdad. Se debe evitar que las escuelas municipales se transformen en guetos de exclusión para pobres e inmigrantes.

VII. Conclusiones

Esta investigación se propuso ofrecer un análisis del proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes en Chile, a partir del estudio de cinco casos de familias de la comuna de Renca y que son parte de dos escuelas municipales de alta vulnerabilidad. Para alcanzar la tarea se consideraron tres objetivos específicos, los cuáles son respondidos en el presente apartado.

Además de la respuesta a los objetivos planteados, se presentan conclusiones respecto a las dimensiones metodológica, ética y teórica de la investigación y su proceso de producción. A través de estas reflexiones se presentan también algunas limitaciones del estudio y proyecciones para el camino de comprender el proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes en Chile en el contexto de un mercado escolar.

El primer objetivo específico pretendía identificar los factores objetivos y las representaciones subjetivas que condicionan el proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes de la comuna de Renca. Tras analizar el proceso vivido por cinco familias inmigrantes, a través de conversaciones y entrevistas en profundidad y el mapeo de su proceso es posible afirmar que su elección está condicionada por variados factores objetivos y representaciones subjetivas. Además, algunas de estas condicionantes son significativamente diferentes de las que afectan la elección de las familias chilenas, aunque se desarrollen en el mismo sistema escolar.

En cuanto a los factores objetivos, el primer elemento que resalta es la clase social. En un mercado escolar la capacidad económica y sus elementos asociados (por ejemplo capital cultural) restringen o posibilitan la “libertad” de elección de las familias, ya que en la “oferta” escolar existen escuelas que exigen cobros. En este sentido, cabe destacar también que la clase social se asocia a otros elementos, como la cultura de clase o la conformación de comunidades escolares heterogéneas en este sentido. En los procesos de elección de escuela de familias inmigrantes que se analizaron encontramos dos ejemplos que dan cuenta de cómo la clase social se expresa en la elección de escuela más allá del problema económico de acceso a una escuela privada. Por una parte Rosa Benítez descartó la opción de asistir a una escuela particular pagada (tenía el apoyo de sus empleadores para esto) por considerar que al ser afrodescendiente y pobre su hija corría un mayor riesgo de ser discriminada, situación a

la que no estaba dispuesta a someter a su hija. Por otra parte, las familias Bello y Maldonado “sufren” la cultura popular de la escuela Alberto Acosta debido a que se aleja de su “cultura de clase” que habían adquirido y desarrollado como trabajadores calificados de clase media alta en Venezuela.

El género es otro factor objetivo que condiciona el proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes en Chile, ya que condiciona incluso el proceso de reunificación familiar (Las madres prefieren traer a sus hijos a Chile para poder cuidarlos) y también el proceso de elección de escuela, ya que no es lo mismo buscar escuela para un hijo que para una hija. La familia Rodríguez dio cuenta de que una escuela de niñas les parecía un espacio más seguro que una escuela mixta y que sus hijas estarían menos propensas a sufrir discriminación racista en la escuela.

Los dos elementos objetivos ya revisados son parte del proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes, pero también de las chilenas. Sin embargo, la raza, o más bien el fenotipo, es un factor que está mucho más presente en el proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes que de las chilenas. Particularmente, elementos como el racismo o la xenofobia constituyen barreras a la integración escolar, y por tanto al acceso y derecho a la educación para los niños y niñas inmigrantes. Como vimos en los casos de las familias Rodríguez y Benítez, el racismo presiona a las familias al momento de elegir escuela o incluso tener que cambiarse de escuela ante la pasividad institucional de algunos establecimientos.

Un cuarto elemento son las disposiciones institucionales, las que como vimos para el caso de las familias inmigrantes pueden constituirse como una barrera de ingreso, habitualmente bajo la expresión “no hay cupo”. Las disposiciones y decisiones institucionales condicionan el proceso de elección de escuela de todas las familias, no sólo las inmigrantes. Sin embargo, las familias inmigrantes tienen la gran desventaja de que no conocen de antemano el sistema escolar chileno, sus características y regulaciones, por lo que, tal y como afirman Joiko & Vásquez (2016) las instituciones podrían tener un mayor peso en limitar el campo de posibilidades de elección de escuela de las familias inmigrantes.

De esta forma, el proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes se torna más complejo en cuanto a los factores objetivos que lo configuran y delimitan un campo de posibilidades, ya que existen mayores variables posibles de exclusión.

En cuanto a las representaciones subjetivas que condicionan el proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes, se lograron identificar cuatro elementos. Estos son; la subjetividad construida en base a experiencias de integración y exclusión escolar, la reconfiguración de la subjetividad de las familias inmigrantes, el choque cultural y la apropiación de lenguajes y discursos. Cabe señalar que estos cuatro elementos permiten a las familias generar significados respecto a la educación en general y a las escuelas en las que educan – o quisieran educar – a sus hijos.

Respecto a las experiencias de inclusión y exclusión escolar, podemos afirmar que las vivencias de las familias en las escuelas y cómo estas generan mecanismos de integración o cómo los actores escolares ejercen acciones de integración y exclusión permiten a las familias inmigrantes construir un significado fundamentado respecto a cómo es una escuela que los integra (o que los excluye). La integración de los niños y niñas inmigrantes en las escuelas es una de las principales preocupaciones familiares que vimos en los cinco relatos, por tanto el significado de una escuela integradora es fundamental para poder evaluar a las escuelas.

Un aspecto central del proceso de migración y de elección de escuela para las familias inmigrantes es la reconfiguración de la subjetividad, la que como vimos en los relatos y en la discusión se da en diferentes planos y permite a las familias recontextualizarse e insertarse no sólo en la sociedad, sino específicamente en barrios y escuelas. Esto no evita sin embargo que las familias vivan el desarraigo de la migración y que muchas veces se sientan completamente ajenos a la escuela o el país. Esta reconfiguración de la subjetividad se expresa de muchas formas, por ejemplo “acá somos pobres”, y condiciona las formas en que las familias comprenden las escuelas y el sistema escolar en su conjunto.

El choque cultural fue destacado en dos casos por familias de clase media alta que viven el contraste de su bagaje cultural con las costumbres, lenguajes y comportamientos que tienen las familias y la comunidad escolar de la Alberto Acosta. Este contraste les desagrada y ven la escuela desde su posición de cultura de clase, de esta forma señalan sentirse incómodos en

la escuela, a pesar de estar muy agradecidos de ser recibidos solidariamente por esa comunidad.

La última representación subjetiva identificada es la apropiación que hacen algunas familias inmigrantes del lenguaje propio del sistema escolar chileno y en algunos casos particularmente del discurso neoliberal chileno en educación. El sistema escolar chileno tiene un lenguaje y una batería conceptual propia. Estos elementos, bajo una concepción liberal y racional-formal de la elección de escuela, son imprescindibles para elegir escuela, ya que permiten determinar y conocer la *calidad* de cada escuela. Como bien sabemos, los supuesto recién consignados no son preponderantes en la elección de las familias chilenas y tampoco parecen serlo para las familias chilenas. Sin embargo, existen algunos casos, de familias que se apropian del lenguaje escolar chileno y que podrían, según ellos mismos afirman, incorporar estos elementos en futuros procesos de elección de escuela para sus hijos menores.

Por otra parte, en los recientes debates en el campo de la educación, particularmente en relación a la Ley de Inclusión y su implementación, se han posicionado fuertemente en los medios de comunicación las posturas neoliberales, que afirman que se perdió el derecho a elegir escuelas por parte de las familias (por la restricción al copago). Estos discursos se reflejan también en algunas de las afirmaciones de las familias inmigrantes. Estos discursos también podrían permear el proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes, tal y como ha pasado con familias chilenas, que bajo el supuesto de la ineficacia y baja calidad de la educación en establecimientos municipales han transitado hacia escuelas particulares subvencionadas.

A continuación, se describen las fuentes de información y las redes de apoyo utilizadas por las cinco familias inmigrantes durante sus procesos de elección de escuela y que las llevaron hasta la escuela Santa Gilda y Alberto Acosta.

Las fuentes de información utilizadas corresponden principalmente a vecinos, amigos y familiares. Por tanto, en general las familias inmigrantes recurren a fuentes de información del tipo *hot knowledge*. Sin embargo, cabe destacar la particularidad de las familias inmigrantes venezolanas, quienes reportan haberse informado respecto a al sistema escolar chileno y al proceso de matrícula de extranjeros en Chile mediante redes sociales virtuales (*Instagram, WhatsApp y Facebook*).

En relación con las redes de apoyo a las que recurren las familias inmigrantes, destaca la integración barrial y la solidaridad de clase. El caso donde este elemento se hace más presente es el de la familia Rodríguez, sin embargo, emerge también en otros casos, al punto en que es posible afirmar que la integración barrial y la solidaridad de clase son las redes de apoyo más importantes para las familias inmigrantes.

Las redes familiares también son importantes, como lo demuestran los casos de las familias Benítez y Maldonado. En ambos casos las redes familiares les dieron soporte para encontrar una escuela dispuesta a recibirlos como familias inmigrantes. También es destacable la red de apoyo familiar de la familia Arango, la cual sobresale por dos características; es una red transnacional de apoyo (una familia venezolana residente en Estados Unidos y que apoya a otra familia venezolana pero residente en Chile) y porque entrega apoyo emocional ante el proceso de elección de escuela y las dificultades que enfrentaron.

Otro elemento referido a las redes de apoyo al proceso de elección de escuela es el planteado por Rosa Benítez, cuando afirma que gracias a un “*pituto*” ella logró que su hija entrara a la escuela. Señala, además, que esta es una forma para evitar o sortear la barrera institucional de “no hay cupo”.

Es importante relevar que la mayoría de los casos las redes de apoyo al proceso de elección de escuela pueden ser entendidas como un fenómeno intercultural, en el que vecinos chilenos son solidarios con sus vecinos inmigrantes y ponen su capital social a disposición de las familias inmigrantes para que puedan educar a sus hijos e hijas en escuelas chilenas.

El último objetivo específico consistía en buscar otras condicionantes del proceso de elección de escuela de familias inmigrantes no contempladas y/o descritas en la bibliografía sobre el tema. En otras palabras, era prestar atención a elementos emergentes del proceso para añadirlos a las características y dimensiones del proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes. El ejercicio de determinar qué elementos son emergentes se presentó en la discusión, ya que los resultados fueron contrastados con los principales antecedentes respecto a la elección de escuela de las familias inmigrantes.

En relación a las determinantes del proceso de elección de escuela no se encontraron elementos emergentes en los factores objetivos, sin embargo, sí se encuentra uno en las

representaciones subjetivas; la apropiación del lenguaje escolar chileno y de discursos neoliberales. En cambio, en las dinámicas sí emergieron muchas redes de apoyo que no estaban descritas hasta ahora.

Dentro de las representaciones subjetivas identificadas, destaca como elemento emergente la apropiación del lenguaje específico del sistema escolar chileno por parte de familias inmigrantes. Esto no ha sido reportado como tal en otros estudios y es significativo, ya que cada sistema escolar desarrolla sus lenguajes propios y el chileno es muy particular debido a su compleja articulación como sistema de mercado y a las diversas políticas educativas que lo regulan. En este sentido, incluso hay parte del lenguaje escolar chileno que ni siquiera es manejado por algunas familias nativas.

Por otra parte, también hay algunos casos de familias que se apropiaron también de discursos políticos neoliberales, asociados tradicionalmente a la derecha política en Chile. Concretamente, hay familias inmigrantes que, por ejemplo, se manifiestan contrarias a las políticas de la Ley de Inclusión bajo argumentos como de que esta ley implica el fin de la libertad de elegir escuela ya que se instalará la tómbola para asignar matrículas. Esta apropiación de discursos políticos sobre educación no había sido reportada anteriormente. Cabe señalar, que los casos de familias que se apropiaron de estos discursos presentan algunas particularidades que se deben destacar para ponderar o matizar este hallazgo. Por una parte encontramos a Rosa, que se casó con un chileno que se autoidentifica como empresario y emprendedor, por lo que es plausible que se aproxime a discursos liberales. Por otra parte, tenemos a familias venezolanas de clase media alta y que se identifican con ideales liberales.

Dentro de las redes de apoyo, se destaca la relevancia de la integración barrial y la solidaridad de clase, las cuales se constituyeron como la principal red de apoyo para muchas de las familias inmigrantes. Esto pone de relieve además la importancia de analizar territorialmente el proceso de elección y la inserción de las familias inmigrantes en Chile, ya que sus relaciones sociales más cotidianas se desarrollan en territorios específicos y son a su vez la principal llave de entrada a las escuelas de esos mismos territorios. En ese sentido, este hallazgo permite comprender mejor cómo las familias inmigrantes logran en términos prácticos acceder a las escuelas en Chile.

En la misma línea, es importante destacar el concepto de *pituto* como parte de las redes de apoyo al proceso de elección de escuela. Si bien sólo fue nombrado bajo ese rótulo por Rosa, a lo que ella alude, permite abordar no sólo algunas de las experiencias de las familias sino también describir procesos de elección de escuela de familias nativas. El concepto de *pituto*, podríamos considerarlo un tabú, ya que hace referencia a sacar provechos o beneficios que no siempre se podrían obtener por la vía regular, y que son conseguidos mediante influencias.

Para cerrar la revisión de elementos emergentes de las redes de apoyo, encontramos el caso de la familia Arango, ya que su red de apoyo a su proceso de elección de escuela se caracteriza por ser transnacional y por dar apoyo emocional y económico. Estas características no habían sido descritas como parte de las redes de apoyo de las que pueden disponer las familias inmigrantes al momento de buscar escuelas.

Un último elemento emergente, es lo emocional del proceso de elección de escuela para las familias inmigrantes. El caso donde este aspecto emerge con mayor fuerza es el de la familia Arango, al punto que se constituye como el núcleo argumental del relato. Esta familia vivió un duro episodio cuando el primer día la directora cuestionó en duros términos que las niñas no acudieran con el uniforme oficial completo. Esta experiencia hizo que la apoderada viviera una gran angustia. Lo interesante es la expresión y el impacto de estas emociones, que dan cuenta de la real complejidad y profundidad del proceso de elección de escuela. Concretamente, recibieron apoyo de sus redes familiares “transnacionales”, ya que la prima del padre les envió dinero para poder comprar lo que les faltaba, debido a que ella empatizó con la emoción de angustia sentida por esta familia, ya que ella pasó por el difícil proceso de migración y elección de escuela en EE. UU. junto a su familia. De esta forma, las emociones y la empatía con las mismas fue un motor para la activación de las redes de apoyo, para “las dinámicas” del proceso. Esto demuestra que las emociones son parte del proceso de elección de escuela.

Esta “dimensión emocional” del proceso, se constituye entonces en un desafío teórico, ya que hasta ahora no hay un modelo o concepto de elección de escuela que incorpore esta “dimensión emocional”. El trabajo de Carrasco, Falabella y Mendoza (2015) mencionan la afectividad como una característica del proceso, pero es aún una tarea pendiente ubicar teóricamente la emocionalidad como parte del constructo del proceso de elección de escuela.

¿Cómo comprender las emociones del proceso de elección de escuela? ¿Son las emociones parte de las determinantes o de las dinámicas del proceso? ¿Cómo hacerlas parte de un constructo teórico respecto a cómo las familias escogen escuela? Estas son algunas de las posibles preguntas que se pueden plantear a partir del hallazgo mencionado y que en este trabajo no fueron resultas, lo que constituye, a la vez, una de las limitaciones y una de las proyecciones de esta tesis.

También como parte de las conclusiones se presentan algunas reflexiones metodológicas, éticas y teóricas. En cuanto a la metodología y las técnicas utilizadas, es posible señalar que la metodología cualitativa tiene mucho potencial para estudiar el proceso de elección de escuela y la producción de significados que ahí emergen. A pesar de esto, parece necesario profundizar y complementar los estudios cualitativos del tema con investigaciones de carácter o enfoque etnográfico. Existe en Chile sólo un estudio etnográfico sobre elección de escuela (Carrasco, Falabella, & Mendoza, 2015), por lo que comprender el problema particular de elección de escuela de las familias inmigrantes desde este enfoque podría entregar datos y teorizaciones que permitan comprender de mejor forma y a través de una descripción densa la producción de este proceso social.

En relación a la utilización de “métodos gráficos” de recolección de datos, fue un acierto la incorporación de los mapas de viaje para esta investigación, ya que, permite hacer un contraste o triangulación con la conversación y reforzar elementos, hacerlos más explícitos. En este sentido, se destacan algunos elementos graficados en los mapas, como por ejemplo, cuando dice: “*aquí nos recibieron*” o el proceso de elección de escuela de la familia Rodríguez y aparece la Sra. Ana o los conceptos de discriminación y racismo que están escritos explícitamente como razones para dejar una escuela y buscar otra.

En relación a la potencialidad de esta técnica, es posible plantear como alternativa la realización de un mapeo colectivo, donde diferentes familias, podrían mapear sus diferentes procesos de migración que convergen en las mismas escuelas. Asimismo, sería de gran interés complementar el mapeo del proceso de elección de escuela con el mapeo del proceso de migración de la familia, lo que permitiría comprender mejor la articulación entre ambos.

En relación a la ética, es pertinente presentar las reflexiones que son producto del proceso de investigación. Como se dijo en el marco metodológico, la étnica no son sólo normas de

manual y el desafío en ciencias sociales es hacer reflexiones contextualizadas y situadas. Analizar el proceso de elección de escuela de familias inmigrantes es diferente respecto a hacerlo con familias nativas en términos éticos, por lo que emergen algunas “dificultades” o más bien desafíos en relación al uso del consentimiento informado. Concretamente, es un desafío entrevistar, y hacer parte del proceso de investigación, a familias inmigrantes, particularmente haitianas, que muchas veces no hablan o no escriben en castellano. De esta forma, se hace necesario el pensar en mecanismos para poder incluir sus voces en este tipo de estudios y dar cuenta de sus experiencias en relación a diversos fenómenos educativos.

En el campo teórico, se presentan también algunas reflexiones. En relación al estudio del proceso de elección de escuela de las familias inmigrantes, parece necesario incorporar una visión territorial compleja, que articule el análisis de lo barrial y los fenómenos culturales que ahí se desarrollan (Gravano, 2003) con las dinámicas y relaciones sociales que tienen lugar en las escuelas populares en Chile. En ese sentido, el caso de la familia Rodríguez parece iluminar este camino de articular los análisis sociales de lo barrial y lo escolar.

Considerando la extensa evidencia sobre la elección de escuela en Chile y sus efectos es importante discutir con la noción de libre elección, lo que puede ser reforzado a partir de los resultados de esta tesis. ¿Quiénes pueden elegir libremente escuela hoy en Chile? ¿Quiénes tienen un campo de posibilidades más amplio o están menos limitados por factores objetivos? De los cinco casos revisados en esta tesis ¿Cuántos realmente escogieron la escuela en la que están? ¿Llegaron a la escuela que los recibe solamente? Claramente no todos pueden elegir libremente escuela y hoy en Chile a mayor nivel socioeconómica hay un campo de posibilidades más amplio. En los cinco casos presentados en esta tesis, es posible afirmar que muchos están en la escuela que estuvo dispuesta a recibirlos, lo que difícilmente podría conceptualizarse como una “libre elección”.

Por lo demás, es posible hacer cuestionamientos aún más profundos, ¿Es el derecho educativo más importante para las familias elegir escuela? ¿Qué pasa con el derecho a participar en las comunidades escolares y construir escuelas? ¿Hay libertad para esto último en Chile? ¿Y para las familias inmigrantes? Si bien hay elementos para cuestionar la política de libre elección de escuela es muy difícil pensar en cambios o la eliminación de esta. Basta ver que algunas de las familias entrevistadas en esta investigación en algunos años se apropiaron del

lenguaje neoliberal chileno sobre la educación y se manifiestan contrarios a las reformas en curso, afirmando que “la tómbola les quita la libertad de elegir”, lo que sienten y valoran como un derecho fundamental. Si eso ha pasado en pocos años con familias inmigrantes, las familias chilenas también sienten la libertad de elección como un derecho (Laborda, 2017). En la misma línea, la socióloga Agnes van Zanten en entrevista con La Tercera señaló en 2013: “*Es difícil decirles a los padres que no tienen derecho a elegir, en Chile sería casi imposible, porque el sistema está muy avanzado.*” (Simonsen, 2013)

Una última reflexión en torno a la dimensión teórica del estudio y comprensión de la elección de escuela es la pregunta si ¿Es posible comprender la elección de escuela como un dispositivo de seguridad? (González, 2016). Existen al menos cinco caminos que permiten dar sustento a este cuestionamiento. Considerando que gran parte de la evidencia respecto a la segregación escolar establece que esta se relaciona con la política de libre elección de escuela se abren estas cinco líneas en base a la relación entre la segregación y la libre elección de escuela.

En primer lugar, para tratar de comprender la libre elección de escuela como un dispositivo de seguridad se requiere analizar si tiene los elementos mínimos para calificarlo como tal. En ese sentido, encontramos discursos defensores y promotores de la política, los que no corresponden únicamente a sectores neoliberales en educación, sino que es mucho más transversal. Estos discursos, contruidos desde posiciones políticas y teóricas específicas buscan trascender a los campos políticos y académicos para permear a los sujetos, a las familias.

Para la validación y difusión de estos discursos, se ha recurrido constantemente a medios de comunicación masiva, donde se instalan conceptos y un lenguaje *ad-hoc* al discurso promotor de la libre elección de escuela y del mercado como forma de organización de la educación. Un ejemplo de esto se puede ver en la imagen 1, correspondiente a la portada del 28 de enero del 2015 de “Las Últimas Noticias”, el periódico de mayor circulación nacional. En esta portada se instala el concepto de tómbola como crítica al nuevo Sistema de Admisión Escolar, aludiendo indirectamente a que la “tómbola”, como sistema de matrícula, limita el derecho a elegir de las familias.

Imagen 1 Portada Las Últimas Noticias



Un elemento relevante en relación con los discursos sobre la libre elección de escuela es que ya está instalada como un derecho, tanto en los discursos de la centro izquierda progresista como en la derecha en sus corrientes neoliberales y neoconservadoras (Apple, 2013). Es decir, la libre elección de escuela es considerada como un derecho educativo por gran parte del espectro político. Esto implica, por ejemplo, que desde la centro izquierda se afirme que el nuevo Sistema de Admisión Escolar favorece y resguarda el derecho de las familias a elegir escuela, mientras que desde la derecha se critique el sistema en función del mismo objetivo, proteger el derecho a elegir.

En síntesis, existe un amplio consenso discursivo en torno al derecho a escoger libremente escuela, lo que lleva a que este derecho esté legitimado ampliamente en diferentes sectores sociales, incluso familias inmigrantes, como se plantea en este trabajo.

Asimismo, en Chile, la libre elección de escuela cuenta con marco legal y normativo robusto, el cual tiene como último constructo la Ley de Inclusión y particularmente el Sistema de

Admisión Escolar. Estas reformas buscan eliminar algunas barreras de acceso como el copago y la selección, buscando hacer “más libre” la elección de las familias. Por lo demás, la elección de escuela tiene un efecto normalizador y que permite ciertos grados de control de riesgo para el sistema escolar y social. Estos dos elementos son analizados particularmente más adelante.

En segundo lugar, se proponen lecturas sobre cómo la libre elección de escuela podría tener un efecto normalizador y qué riesgos permitiría controlar. Cabe señalar que un dispositivo de seguridad tiene como objetivo estratégico la normalización biopolítica (González, 2016), por lo que es imprescindible que la libre elección de escuela tenga un efecto normalizador. El efecto normalizador de esta política tiene que ver con la responsabilización o culpabilización a las familias, tanto del resultado individual de los resultados de sus hijos como de la producción de la segregación. De esta forma, el “éxito” o “fracaso” escolar se relacionaría con las elecciones de las familias y no con la posición de la familia en la estructura social. Es decir, si un estudiante obtiene malos resultados es consecuencia de la elección de su familia, que optó por una “mala escuela”, lo que implica invisibilizar factores estructurales y responsabilizar y culpabilizar a las familias. En definitiva, la libre elección de escuela es uno de los mecanismos que permiten el ajuste de la escuela como institución funcional al capitalismo financiero:

“Sobre la base de un proceso de ajuste en el mercado, se ha ido delineando la escuela apropiada a los propósitos del capital financiero. Una escuela segregada y segregadora, competitiva y excluyente” (González, 2016, pág. 116)

Asimismo, la política de libre elección de escuela podría salvaguardar o controlar el riesgo de la deslegitimidad de un sistema escolar estructurado y segregado por clases sociales. De esta forma, bajo la ilusión de la posibilidad de elegir libremente escuela, se protege la legitimidad de la segregación y la estructura clasista del sistema escolar. De esta forma, la libre elección escuela facilita el proceso de naturalización de la segregación, propicia mecanismos de auto-segregación y conlleva la destrucción de la cohesión social (González, 2016). Esta última idea da pie al tercer campo de debate, que se presenta a continuación.

Un tercer elemento que fomenta el debate respecto a la libre elección de escuela como dispositivo de seguridad es la contradicción entre el derecho a elegir escuela y el derecho a

construir comunidad escolar. La instalación y legitimación del derecho a escoger escuela ha derivado en que la participación de las familias y la construcción de comunidades escolares pasen a segundo plano. Es decir, el rol de las familias en el sistema escolar es elegir escuela, pero una vez dentro, no existe un derecho a *construir escuela*. Por tanto, es posible hablar de una contradicción entre elección y construcción de escuela. El primer derecho, de elegir, implica reducir la participación de las familias a optar por una de las opciones disponibles en el mercado escolar. El segundo derecho implica que las familias son agentes educativos con derecho a participar y a construir escuela.

En ese sentido, es probable que las familias más conscientes de las limitaciones que tienen para elegir escuela sean más propensas a participar, a hacer comunidad escolar y ser agentes presentes en la escuela, ya que ven limitado su campo de posibilidades de elección de escuela. Por tanto, se podría plantear que en un contexto de mercado escolar, existe una contradicción entre elegir y construir escuela, ya que cada acción representaría diferentes derechos en torno a la educación y al rol que tienen las familias, tanto en la estructura como en el proceso educativo. En la misma línea, podría llegar a teorizarse que en casos de comunidades barriales y escolares fuertes y articuladas la libre elección pierde sentido, ante comunidades organizadas la libre elección podría ser anulada. Un ejemplo de esto podría ser el caso de la familia Rodríguez, quienes al hacerse parte de la comunidad de su barrio no eligieron escuela, sino que se integraron directamente a la escuela de ese territorio, sin un proceso de elección de escuela entendido bajo el marco conceptual liberal. Esta es una forma de visualizar la contradicción entre elección de escuela y construcción de comunidad.

En cuarto lugar, pensar la libre elección de escuela requiere cuestionar la noción misma de libertad, el sustrato filosófico del concepto. ¿Cuál es la libertad de la libre elección de escuela en un sistema de mercado? La libre elección de escuela fue planteada por los pensadores del modelo neoliberal, fundamentalmente Hayek y Friedman, quienes basados en una racionalidad liberal proponen un concepto liberal de libertad. En este sentido, la libertad de elección de escuela podría operar como un dispositivo que regula el sistema escolar a través de la libertad (o ideal de libertad) individual de elegir escuela.

Desde los planteamientos de Foucault podríamos considerar la libertad liberal como una quimera, un ideal imposible, pues la libre elección no posible como tal, siempre hay

determinantes y condicionantes, que afectan (de diferentes modos) a todos los “electores”, incluso quienes no tienen limitaciones económicas sí tienen limitaciones de otro tipo que limitan y reducen el campo de posibilidades de elección.

El quinto camino que podemos abrir refiere a las subjetividades que construye la libre elección de escuela y a la comprensión de la educación. En ese sentido, emerge la contradicción entre la educación como derecho o como bien de consumo (basta recordar las declaraciones de Piñera el año 2011 mientras se desarrollaban las históricas movilizaciones estudiantiles). Los elementos de esta contradicción construyen diferentes subjetividades, ya sea comprendiendo a estudiantes y familias como sujetos de derecho o como clientes/consumidores. La libre elección de escuela – y su comprensión de la libertad – apuntan hacia la educación como bien de consumo y de las familias como clientes, sin derecho a construir comunidades escolares, pero con derecho a “elegir libremente” escuela dentro de la oferta de mercado.

En definitiva, estos cinco caminos propuestos permiten abrir el debate en relación a cómo podemos comprender la elección de escuela hoy en Chile, en un contexto particular de extrema mercantilización y que ha logrado crear múltiples subjetividades afines a esta estructura y que ha logrado incluso permear los sentidos y significados construidos por familias inmigrantes en Chile, que en algunos casos ya se han apropiado del lenguaje e incluso discursos relativos al derecho a la libre elección de escuela. Es fundamental la apertura de este debate y cuestionar si esta política, que es un pilar del mercado escolar chileno, puede ser comprendida como un dispositivo de seguridad, ya que aún no ha sido analizada específicamente desde dicha conceptualización y podría permitir una comprensión más amplia de la libre elección de escuela y su operación en mercados escolares, considerando que actualmente es una política en avance en otros sistemas educativos y que una vez apropiado como derecho por las familias es muy difícil cambiar esa noción.

VIII. Bibliografía

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, núm. 34, 101-119.
- Acosta, E. (2013). Mujeres migrantes cuidadoras en flujos migratorios sur-sur y sur-norte : expectativas , experiencias y valoraciones. *Polis Revista Latinoamericana Volumen 12, N° 35*, 35-62.
- AMUCH. (2016). *Impacto de la migración a nivel local: ¿Qué han hecho los municipios?* Santiago: Dirección de Estudios de la Asociación de Municipalidades de Chile.
- Aninat, I., & Vergara, R. (2019). Introducción. En I. Aninat, & R. Vergara (eds.), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (págs. 11-24). Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Apple, M. (2013). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores . *Praxis Educativa XVII, N°2*, 39-47.
- Aravena, A., & Silva, F. (2009). Imaginarios sociales dominantes de la alteridad en la configuración de los límites etno-nacionales de la identidad chilena. *Sociedad Hoy*, núm. 17, 39-50.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educ. Soc. Campinas V.32, N° 115*, 305-322.
- Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market*. London: Routledge.
- Ball, S., & Vincent, C. (1998). I heard it on the grapevine: "hot" knowledge and school choice". *British Journal of Sociology of Education*, Vol19, N°3, 377-400.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), 325-345.
- Beniscelli, L. (2018). Elección escolar y educación superior: Territorios emergentes y ausencias en la investigación sobre educación y migración. *Revista Academia y Crítica. Núm. 1*.

- Biblioteca del Congreso Nacional. (2017). *Reporte estadístico comunal 2017*. Renca. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza.
- Blanco, R. (2006a). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 29, 19-27.
- Blanco, R. (2006b). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *EICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15.
- Böhlmark, A., Holmlund, H., & Lindahl, M. (2015). School choice and segregation: evidence from Sweden. *Working Paper 8. IFAU*.
- Boivan, M., Rosato, A., & Arribas, V. (2004). *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Byrne , B., & De Tona, C. (2012). `Trying to find extra choice´: migrants parents and secondary school choice in Greater Manchester. *British Journal of Sociology of Education* 33:1, 21-39.
- Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos XLII, N°3*, 89-109.
- Cano, M., & Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles De Población*, 15(61), 129-167.
- Carrasco, A., Falabella, A., & Mendoza, M. (2015). School choice as a sociocultural practice. An ethnographic inquiry. En P. Seppänen , A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola, *Contrastiny dynamics in education politics of extremes* (págs. 245-266). Rotterdam: Sense Publishers.

- Carrillo, C. (2016). La reproducción de las desigualdades en el mundo del trabajo y en la escuela. El caso de los(as) hijos(as) de inmigrantes latinoamericanos y caribeños en el sistema educativo chileno. En M. Tijoux, *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (págs. 173-186). Santiago: Editorial univesitaria.
- Cascio, E., & Lewis, E. (2012). Cracks in the Melting Pot: Immigration, School Choice and Segregation. *American Economic Journal: Economic Policy*, 4(3), 91-117.
- Cebolla, H. (2007). La concentración de minorías étnicas en las escuelas británicas: un análisis sobre la elección de centros. *Reis V. 118 N°1*, 97-121.
- CEPAL-OIT. (2017). *Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe. La inmigración laboral en América Latina*. Santiago: CEPAL-OIT.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Contini, D. (2013). Inmigrant background peer effects in Italian schools. *Social Science Research*, 43(4), 1122-1142.
- Córdoba, C. (2011). La concentración de alumnado extranjero en enseñanza Primaria: un estudio en dos ciudades andaluzas. *Revista Española de Sociología*, 16, 27-46.
- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres. Resultado de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 56-67.
- Corporación Municipal de Renca. (2018). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal 2018*. Renca: Municipalidad de Renca.
- Corvalán, J. (2013). El concepto de buena escuela en apoderados cuyos hijos asisten a escuelas de bajo rendimiento en Chile: un análisis antropológico-estructural. *Papeles de Trabajo N° 26*, 23-39.
- Corvalán, J., & García-Huidobro, J. (2016). Educación y Mercado: El caso chileno. En J. Corvalán, A. Carrasco, & J. García-Huidobro, *Mercado escolar y oportunidad educativa* (págs. 17-56). Santiago: Ediciones Universidad Católica.

- Corvalán, J., & Román, M. (2012). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1), 43-64.
- Corvalán, J., Carrasco, A., & García-Huidobro, J. (2016). Nuevas perspectivas para el análisis de los mercados escolares. En J. Corvalán, A. Carrasco, & J. García-Huidobro (Editores), *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad* (págs. 9-16). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- De la Garza, E. (2001). Subjetividad, cultura y estructura. *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, N° 50, 83-104.
- de la Torre, P. (2011). La migración vivenciada en el espacio escolar: la experiencia del alumnado extranjero en una escuela pública de Santiago. *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*. N°9.
- DEM. (2016). *Migración en Chile 2005-2014*. Santiago: Departamento de Extranjería y Migración.
- Denessena, E., Driessena, G., & Slegers, P. (2005). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy* Vol. 20, No. 3, 347-368.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. Denzin, & Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (págs. 1-32). Thousand Oaks: SAGE.
- Deslauries, J. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira: Papiro.
- Donoso, A., Mardones, P., & Contreras, R. (2009). Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el barrio Yungay, Santiago de Chile. *Docencia*, N°37, 56-62.
- Doña-Reveco, C., & Levinson, A. (2012). The Chilean state and the search for a new migration policy. *Discusiones Públicas* 4 (1), 67-89.

- Durán, C., & Thayer, L. (2017). Los migrantes frente a la ley: Continuidades y rupturas en la legislación migratoria del Estado chileno (1824-1975). *Historia 396*, V. 7, n 2, 429-461.
- Elizalde, A., Thayer, L., & Córdova, M. (2013). Migraciones sur-sur: paradojas globales y promesas locales. *Polis. Revista Latinoamericana Volumen 12*, N° 35, 7-13.
- Eyzaguirre, N. (2014). *La Reforma Educacional Primeras Iniciativas Legislativas. Presentación ante la Comisión de Educación de la Honorable Cámara de Diputados*. Valparaíso.
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J., & Blanco N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. En I. Aninat, & R. Vergara (Eds), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (págs. 149-190). Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36 (132), 699-722.
- Flores , R., & Naranjo, C. (2013). Análisis de datos cualitativos: el caso de la grounded theory. En M. Canales (coordinador), *Escucha de la escucha. Análisis de la interpretación en la investigación cualitativa* (págs. 75-114). Santiago: LOM.
- Flores, R. (2013). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Foro Chileno por el Derecho a la Educación. (2015). *Análisis crítico de la Ley que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Obtenido de http://www.opech.cl/comunicaciones/2015/05/index_19_05_2015_analisis_ley_inclusion.pdf
- Friedman, M. (1982). *Capitalism and freedom*. Chicago: University of Chicago.

- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (coordinador-editor), *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios* (págs. 219-264). Santiago: LOM.
- Galaz, C., Poblete, R., & Frías, C. (2017). *Políticas públicas e inmigración ¿Posibilidades de inclusión efectiva en Chile?* Santiago: Editorial Universitaria.
- Gerdes, C. (2013). Does immigration induce "native flight" from public schools? Evidence from a Large-scale voucher program. *Annals of Regional Science*, 50, 645-666.
- Godoy, F., Salazar, F., & Treviño, E. (2014). *Informes para la Política Educativa N°1: Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: requisitos de postulación y vacíos legales*. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación UDP.
- González Rey, F., & Mitjás, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*. Vol. 15 N°1, 5-16.
- González, J. (2016). La reforma del sistema de educación pública en Chile como dispositivo de seguridad. En E. Langer, & B. Buenaventura (Compiladores), *Usos y prospectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte* (págs. 109-122). San Martín: Del gato gris.
- Gravano, A. (2003). *Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires : Siglo XXI.
- Gubbins, V. (2013). La experiencia subjetiva del proceso de elección de establecimiento educacional en apoderados de escuelas municipales de la Región Metropolitana. *Estudios Pedagógicos XXXIX* (2), 165-177.
- Guitart, M. (2008). Hacia un psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, IX(18), 7-23.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collao, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación 6ta edición*. Ciudad de México: Mc Graw Hill Education.
- Hernández, M., & Raczynski, D. (2010). *Cómo eligen las familias chilenas de estratos medios y bajos? Información, representaciones sociales y segregación*. Asesorías para el desarrollo.
- Hernández, M., & Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile : De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos*, *XLI*(2), 127–141.
- Jensen, F. (2009). Inmigrantes en Chile: la exclusión vista desde la política migratoria. En E. Bologna (Ed.), *Temáticas migratorias actuales en América Latina: remesas, políticas y emigración* (págs. 105-130). Río de Janeiro: Asociación Latinoamericana de Población.
- Joiko, S., & 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 N° 45*, 132-173.
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2017). *Familias migrantes y elección escolar en Chile*. Santiago.
- Laborda, A. (2017). *Estrategias de elección de escuela y segregación socioeconómica en una comuna de Santiago sur*. Santiago: Memoria para optar al título de Antropólogo Social de la Universidad de Chile.
- Ledwith, V., & Reilly, K. (2013). Two Tiers Emerging? School Choice and Educational Achievement Disparities among Young Migrants and Non-migrants in Galway City and Urban Fringe. *Population, space and place* *19*, 46-59.
- Luque, J. (2007). Asociaciones políticas de inmigrantes peruanos y la "Lima Chica" en Santiago de Chile. *Migraciones internacionales*, *4*(2), 121-150.
- MAM. (2017). *Movimiento Acción Migrante*. Obtenido de <http://www.mamchile.cl>
- Martínez, J. (2005). Magnitud y dinámica de la inmigración en Chile, según el CENSO de 2002. *Papeles de población*, *11*(44), 109-147.

- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa 1(1)*, 16-37.
- Massey, D. (2017). *Comprender las migraciones internacionales. Teorías, prácticas y políticas*. Barcelona: Belloterra.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 65-106). Barcelona: Gedisa.
- Mendoza, M. (2014). Estrategias de distinción de clase que operan en la elección de escuela. *Tercer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación (Vol. 1)* (págs. 1–12). Santiago: CIAE U. de Chile y CEPPE PUC.
- Meyer, M., & Marx, S. (2014). Engineering Dropouts: A qualitative examination of why undergraduates leave engineering. *Journal of Engineering Education. Vol: 103(4)*, 525-548.
- MINEDUC. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mora, C. (2009). Estratificación social y migración intrarregional: Algunas caracterizaciones de la experiencia migratoria latinoamericana. *Revista UNIVERSUM. N° 24, Vol 1*.
- Murillo, 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.
- Murillo, J., & Martínez, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 9 (19)*, 11-30.
- Nyquist, Manning, Wulff, Austin, Sprague, Fraser, . . . Woodford. (1999). On the Road to Becoming A Professor: The Graduate Student Experience. *Change: The Magazine of Higher Learning 31:3*, 18-27.

- Observatorio Social. (2017). *Inmigrantes. Síntesis de resultados CASEN 2017*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social.
- OCDE-UNDESA. (2013). *La migración mundial en cifras*. OCDE-UNDESA.
- OIM. (Diciembre de 2019). *Portal de datos mundiales sobre migración*. Recuperado el Diciembre de 2019, de https://migrationdataportal.org/es?i=stock_abs_&t=2019
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C., & Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 23.
- Orrú, M. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 337-353.
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Revista de estudios transfronterizos*, Vol. XII. N° 1, 75-99.
- Pavez, I. (2017). Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local. El caso de Recoleta (Región Metropolitana, Chile). *Chungará (Arica)*, 49(4), 613-622.
- Poblete, R., & Galaz, C. (2007). La Identidad en la encrucijada: migración peruana y educación en el Chile de hoy. *EMIGRA Working Papers*, 3.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará*, 46(2), 271-284.
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis vol.14 no.42*, 191-216.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, N., Silva, C., Amode, N., Vásquez, J., & Orrego, C. (2016). *Boletín informativo N°1*. Santiago: Departamento de Extranjería y Migración.

- Santos, H., & Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *CEPAL 119*, 133-148.
- Sassen, S. (2003). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los círculos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Schindler, B. (2009). School Choice, Universal Vouchers and Native Flight from Local Schools. *European Sociological Review*, 26(3), 319–335.
- Schneeweis, N. (2015). Immigrant concentration in schools: Consequences for native and migrant students. *Labour Economics* 35, 63–76.
- Simonsen, E. (13 de Julio de 2013). Agnes Van Zanten: "Es difícil decirles a los padres que no pueden elegir colegio". *La Tercera*, págs. <https://www.latercera.com/noticia/agnes-van-zanten-es-dificil-decirles-a-los-padres-que-no-pueden-elegir-colegio/>.
- Stefoni, C. (2003). *Inmigración peruana en Chile. Una oportunidad de integración*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Stefoni, C. (2005). Migración en Chile. *Colección Ideas N° 59*.
- Stefoni, C. (2011). Ley y Política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante. En B. Feldman-Blanco, L. Rivera, C. Stefoni, M. Villa, & (compiladoras), *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: Prácticas, Representaciones y Categorías* (págs. 79-110). Quito: FLACSO.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.
- Tello, C., & Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista,

pluralista y post-estructuralista. *Archivos analíticos de políticas educativas*. Vol. 20, Núm. 9.

- Thayer, L. (2016). Migrantes en Chile. Una aproximación a su condición social y a algunos elementos para entender la subjetividad. En X. Erazo, J. Esponda, & M. Yaksic (editores), *Migración y derecho humanos: mediación social e intercultural en el ámbito local* (págs. 71-98). Santiago: LOM.
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, Volumen 12, N° 35, 287-307.
- Tijoux, M. (2017a). Migración en Chile: Otriedad y racismo. *El Malón (edición especial)*. *Colihue Núcleo de Antropología Latinoamericana*.
- Tijoux, M. (2017b). El cuerpo como cicatriz. Relaciones coloniales y violencia racista. Lectura obligatoria curso “Interculturalidad, migración y racismos”. *U-Abierta de la Universidad de Chile*. Universidad de Chile.
- Treviño, E., Salazar, F., & Donoso, F. (2011). ¿Segregar o incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación. *Docencia*, (45), 34-47.
- Trujillo, I., & Tijoux, M. (2016). Racialización, ficción, animalización. En M. Tijoux , *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (págs. 49-64). Santiago: Editorial Universitaria.
- UNESCO. (2018). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. París: UNESCO.
- van Zanten, A. (2008). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. En M. Jociles, & A. Franzé, *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (págs. 307-331). Madrid: Trotta.
- van Zanten, A. (2015). The determinants and dynamics of school choice. A comparative review. En P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rine, & H. Simola (Eds),

- Contrasting dynamics in education politics of extremes* (págs. 1-28). Rotterdam: Sense Publishers.
- Vargas, V. (2016). Migración y grupos vulnerables: situación de las niñas, niños y mujeres. En X. Erazo, J. Esponda, & Yaksic, *Migración y derecho humanos: mediación social intercultural en el ámbito local* (págs. 145-154). Santiago: LOM.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coordinadora), *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 23-64). Barcelona: Gedisa.
- Vigotski, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Willis, P. (2007). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En H. Velasco, F. García Castaño, & A. Díaz de Rada, *Lecturas de antropología para educadores* (págs. 431-461). Madrid: Editorial Trotta.
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En E. León, & H. Zemelman (Coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (págs. 21-35). Barcelona: Anthropos.
- Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica del capitalismo multinacional. En F. Jameson, & S. Zizek, *Reflexiones sobre el multiculturalismo* (págs. 137-188). Buenos Aires: Paidós.