



**UNIVERSIDAD DE CHILE FACULTAD
DE CIENCIAS SOCIALES ESCUELA DE
POSTGRADO**

*Vida cotidiana en la escuela: significados de docentes en torno a
niños(as) hijos(as) inmigrantes de Colombia*

Tesis para optar al grado de Magíster en psicología, mención psicología comunitaria

Alexandra Bugeño Fuentes

Profesora Guía

María Emilia Tijoux

Abril 2022

Dedicatoria

Esta investigación siempre fue pensada como una forma de agradecimiento a todas las personas migrantes que me han compartido sus vidas, dolores y alegrías durante sus trayectorias migratorias y me han vuelto una mujer más sabia al escucharlos. Pero por, sobre todo, este arduo trabajo personal de reconectar con la academia ha sido por todos esos niños y niñas que han migrado con sus padres o que nacieron en Chile y han debido sufrir lo peor de esta sociedad adulto-céntrica, capitalista y racista. Espero que esta reflexión al menos sirva como un granito de arena para pensar en otros mundos posibles.

Este trabajo es sobre todo para Sayira y sus hijos, Keysi y Eric, quienes me han demostrado la valentía de quienes sueñan una nueva tierra en la que quizás los sueños se pueden hacer posible y nuestras historias no pesen más que nuestro deseo de construir nuevos relatos...

Finalmente, dedico esta investigación a Marcelina y Tito, mis abuelos, quienes soñaron un día que sus nietos y nietas ingresaran a la universidad, a pesar de ser un privilegio para algunos pocos. Gracias a ellos, puedo hoy estar terminando un magister, pues lucharon contra las desigualdades estructurales presentes en este país, logrando, hoy en día tener dos generaciones de universitarios en su familia humilde y de campo... porque migrar no es solo cruzar las fronteras territoriales, es cruzar las fronteras de lo imposible...

La realización de este diseño de investigación se llevó a cabo durante mi participación en la línea 1 del PROYECTO ANILLOS PIA-ANID SOC 180008: “Prácticas y manifestaciones del racismo” financiado por Anillos de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de CONICYT. Perteneciente al Departamento de Sociología, cuya directora es la académica de la Universidad de Chile, doña María Emilia Tijoux, cédula nacional de identidad N° 6.064.585-K.

Agradecimientos

La presente investigación que atañe a las migraciones y en particular a niños y niñas que de allí proceden, fue iniciada y culminada en un contexto complejo a nivel nacional y personal. Llevamos casi dos años de una Pandemia Mundial y dos años cumplidos desde el estallido social que “**despertó**” a muchos y muchas de nosotros(as), y en particular a mí cuando se trató de llevar a cabo una tesis de magister que en principio era presencial y que debido a las circunstancias se volvió totalmente online. Desde entonces, la vida de trabajo y estudio exigía una transformación en las formas de entender la comunidad y el autocuidado. No puedo negar lo complejo que resultó para mí culminar este trabajo a nivel personal y por ello es que no quiero dejar de reconocer a todas aquellas personas que me sostuvieron en este proceso, pues no comprendo el autocuidado de ninguna otra manera que no sea un autocuidado colectivo.

Comenzar por agradecer a mi compañero de vida, por la paciencia y el cuidado, sobre todo cuando ni yo me daba ese espacio, hubiese sido imposible terminar esta tesis sin tu apoyo incondicional. Gracias Fabian, por tanto, por entender y acompañar mis sueños y no dejarme caer nunca.

También agradecer a la tribu virtual que se construyó en estos dos años durante el magister ¡Que increíble como el vínculo traspasa las fronteras de la virtualidad y florece en las grietas!, gracias a mis semilleros(as) por tanto apoyo emocional y discusión ética en cada momento de crisis durante este proceso.

Por su puesto, agradecer a las amigas que comprendieron mis tiempos tan demandantes al trabajar y sacar un magister a flote, gracias por ser mi salvavida siempre cuando me perdía en la vida académica y olvidaba lo importante.

Finalmente, agradecer a María Emilia, si bien fue complejo mantener la relación guía/estudiante a través de la virtualidad, agradezco la guía constante y la contención en los momentos críticos. Por su claridad y experiencia tan valiosa en este proceso. También, agradecer por el apoyo en el diseño de esta tesis, a todo el equipo del Proyecto Anillos del cual fui parte, pues me dieron las luces que orientaron la coherencia y consistencia de esta investigación.

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN	7
II.	ANTECEDENTES	15
	Las migraciones contemporáneas en América Latina y el Caribe.	15
	Niños y niñas hijos e hijas de inmigrantes en Chile:	17
	Las particularidades de la migración colombiana hacia Chile	21
III.	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y RELEVANCIA DEL ESTUDIO.....	25
	Justificación.....	25
IV.	MARCO REFERENCIAL.....	27
	Significados como un proceso relacional.....	27
	Interacciones y vida cotidiana	29
	La escuela como institución o establecimiento social	31
	¿Interculturalidad o multiculturalidad?: Paradigmas para la integración de HH de inmigrantes en la Escuela	32
V.	MARCO METODOLÓGICO.....	36
	Territorio: Comuna de Recoleta	37
	La Escuela	38
	Convivencia escolar y Proyecto CATI	39
	Diseño de la investigación	40
VI.	PRINCIPALES RESULTADOS	43
	Significados asociados a la migración hacia Chile, la necesidad de regulación y la vida cotidiana de las personas migrantes	43
	Significados en torno a las políticas y estrategias institucionales y rol del gobierno ante la educación de estudiantes de origen migrante.....	52
	Significados de las interacciones con HH de inmigrantes en la escuela.....	57
	Significados sobre las interacciones cotidianas con hijos e hijas de inmigrantes colombianos en la escuela.....	62
VII.	A MODO DE CONCLUSION	67
	“Esa chispa, esa cosa rica”: Significados a las interacciones con Hijos e hijas de inmigrantes	

colombianos en la Escuela.	69
“Aquí no se hace la distinción, yo recibo niños”: Interculturalidad funcional versus interculturalidad crítica	69
“Siempre ha sido algo que sale de nosotros”: La deuda de una Política intercultural integral	72
“La cosa legal sí, la ilegal no”: La migración como un derecho siempre que sea regulado.	73
VIII. DISCUSIÓN.....	73
IX. ANEXOS	93

*Somos una especie en viaje No
tenemos pertenencias sino equipaje Vamos con
el polen en el viento
Estamos vivos porque estamos en movimiento Nunca
estamos quietos, somos trashumantes
Somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes Es más mío
lo que sueño que lo que toco
Yo no soy de aquí, Pero
tú tampoco*

Movimiento, Jorge Drexler

I. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se llevó a cabo durante los años 2020 y 2021, siendo parte de la línea 1 del Proyecto Anillos PIA-ANID SOC 180008 “Prácticas y manifestaciones del racismo”, cuya directora fue la docente María Emilia Tijoux de la Universidad de Chile.

El estudio situado en el campo de las migraciones contemporáneas hacia Chile se orientó en la comprensión de los significados de docentes y profesionales del área de educación a las interacciones cotidianas con estudiantes hijos e hijas [HH] de inmigrantes, particularmente HH de inmigrantes colombianos.

Debo señalar que esta investigación se realizó durante un periodo muy complejo para la humanidad y en particular para las personas migrantes, aconteciendo una pandemia mundial, junto con una de las “crisis migratorias” más relevante para nuestro país, debido a las medidas preventivas por Covid-19 adoptadas por las autoridades, las cuales abarcaron cierre de fronteras internacionales por periodos intermitentes durante el año 2020 y 2021 en nuestro país, además de la crisis humanitaria vigente en Venezuela que ha conllevado un aumento de personas venezolanas en la frontera norte de Chile. Junto con la promulgación de la nueva Ley de migraciones, la cual fue publicada en el diario oficial el 12 de febrero de 2022, tras casi un año desde su anuncio por parte del gobierno de Sebastián Piñera en abril de 2021, y ante fuertes críticas por parte de organizaciones de migrantes y pro migrantes, dada la clara falta de enfoque

de derechos de la misma, endureciendo y retrasando drásticamente los procesos de regulación migratoria de las personas que han ingresado al país en los últimos dos años de pandemia. Según algunos expertos del tema, esta nueva ley, *encubre*, tras una supuesta noción de *Migración Segura, Ordenada y Regular*, la perspectiva de seguridad nacional presente en el Decreto Ley [DL] N°1094 de 1975, vigente hasta el año 2021 (Doña, 2021; Thayer,2021).

Respecto a los datos estadísticos, a nivel global para el año 2020 el panorama migratorio, según registros de la Organización Internacional de las Migraciones [OIM], era de aproximadamente 281 millones de personas en condición de inmigrantes internacionales, representando un 3,6% de la población mundial, lo cual ha significado un aumento exponencialmente en las últimas 5 décadas (OIM, 2020).

En este sentido, según los datos recabados por la OIM y otras investigaciones en los últimos años, se ha podido concluir que, la migración no es uniforme en todas las regiones y depende de múltiples factores que conforman lo que se ha denominado “corredores migratorios”, los cuales siguen líneas generalmente conocidas, es decir, de países en vía de desarrollo a países desarrollados, con una economía mayor y más estable (OIM, 2020). Sin embargo, en el caso de América Latina, los inmigrantes internacionales se mueven dentro de la subregión, cuyos principales países receptores eran para el 2021, Argentina, Colombia y Chile (OIM, 2022). Venezuela, por su parte, tras los acontecimientos económicos y sociales que ha sufrido, se ha convertido en uno de los países emisores más relevantes de América del sur para el año 2020, acrecentando las migraciones interregionales, en cuyo caso, el principal destino se ha vuelto, su país vecino Colombia (OIM, 2022), invirtiendo el “corredor migratorio” que ya existía entre estos países.

En cuanto a la distribución etaria de los migrantes internacionales para el 2020, alrededor del 78% eran personas consideradas laboralmente activas (desde 15 a 64 años), disminuyendo en las últimas tres décadas a un 14,6%, la población menor de 20 años, compuesta por niños, niñas y adolescentes (OIM, 2022).

En lo que atañe a las migraciones hacia Chile, según datos del Departamento de Extranjería y

Migración [DEM] y el Instituto Nacional de Estadísticas [INE] a diciembre 2020, el porcentaje de personas migrantes en el país alcanzaría un 7,5% de la población, observándose un aumento considerable desde 1980, siendo la estimación de personas extranjeras residentes en Chile, a diciembre 2020, de 1.462.103 personas de las cuales el 61,8% se concentraría en la región metropolitana, seguida con bastante menor porcentaje de la región de Antofagasta (7%), Valparaíso (6,6%) y la región de Tarapacá (4,7%). Las principales nacionalidades según proporción de personas serían, venezolanos (30,7%), seguidos por peruanos (16,3%), haitianos (12,5%), colombianos (11,4%) y bolivianos (8,5%) observándose en la mayoría de las regiones (11 de las 16 regiones en las que se divide actualmente nuestro país) una leve superioridad en proporción de hombres (50,9%) con relación a mujeres (49,1%) (INE & DEM, 2021).

A pesar del aumento observable en las cifras estadísticas de personas migrantes en nuestro país, durante la pandemia por COVID 19, se ha otorgado el menor número de visas de residencia en los últimos tres años, con solo 50.414 solicitudes aprobadas a diciembre 2021, que implica solo el 11% de las visas del año 2018 (INE & DEM, 2021). Esto invita a observar cómo la pandemia se constituyó en una barrera importante para la regulación de la situación migratoria de las personas que migran hacia nuestro país, además de tener en consideración la “crisis migratoria” que se mantiene vigente durante el 2022 en la frontera norte de Chile, con diversas manifestaciones de descontento de diferentes grupos y con diversas posiciones frente a la migración en la Macrozona Norte.

Respecto a los hijos e hijas de inmigrantes menores de 18 años en Chile, es difícil contar con una estimación fidedigna debido a las falencias de los diferentes instrumentos estadísticos en nuestro país. Sin embargo, según las estimaciones para el año 2019, aproximadamente 209.866 serían niños, niñas y adolescentes (NNA) entre los 0 y 19 años (INE & DEM, 2020), manteniendo de esta forma, características etarias compartidas con las migraciones contemporáneas, pues como lo muestran los datos del Departamento de Extranjería y Migración en conjunto con el Instituto Nacional de Estadísticas, la migración hacia Chile se ha constituido principalmente por las 5 nacionalidades ya descritas, siendo en su mayoría personas en edad activa laboralmente, pudiendo inferir que un porcentaje relevante de las personas migrantes en nuestro país se encuentran en la búsqueda del “sueño chileno” de mejorar sus condiciones de

vida, ya sea a través de mejores trabajos y/o mayor estabilidad social y económica, lo cual les permita cuidar de sus familias en sus países de origen y en algunos casos poder reagrupar posteriormente en nuestro territorio.

A pesar de ello, al igual que la migración de las personas adultas, ha existido un aumento de niños, niñas y adolescentes [NNA] en el territorio nacional, quienes representarían alrededor del 13,7 % de la migración hacia Chile (análisis del Servicio Jesuita a Migrantes para el año 2021 según datos otorgados por el INE & DEM a diciembre 2020). En este universo estadístico podemos considerar a aquellos NNA que han llegado por proceso de reagrupación familiar o nacieron en la sociedad de acogida durante la migración de sus padres, quienes se ven enfrentados a procesos de integración a la sociedad chilena, teniendo que adaptarse a las condiciones de vida que sus padres encuentran en el país. En este caso, la escuela suele ser el primer contacto con esta sociedad, donde NNA comparten e interactúan con sus pares y con adultos que son parte del contexto educativo (directivos, profesores, inspectores y trabajadores auxiliares que trabajan en el establecimiento). En este escenario se dan relaciones de integración y exclusión que marcan las experiencias de hijos e hijas de inmigrantes.

Con relación al campo de estudio de las migraciones contemporáneas en Chile, este se ha concentrado mayoritariamente en la población migrante adulta, permitiendo aportar a la comprensión de las realidades que vive esta población en nuestro país, y en la percepción que tiene la comunidad nacional hacia ellas, en esta línea han trabajado algunos autores buscando comprender la construcción de lo que se ha denominado *sujeto migrante*, abordando desde diferentes líneas la temática. Por ejemplo, la construcción del otro migrante desde la sociedad nativa con base en la teoría del reconocimiento (Thayer, 2013; Thayer, Córdova & Ávalos, 2013) o desde la construcción sociohistórica del sujeto migrante desde la legislación en los extremos deseado-no deseado (Stefoni, 2011) y finalmente algunos estudios referentes a la construcción del sujeto migrante en los medios de comunicación en el norte de Chile (Hernández, 2016b). Por su parte, las investigaciones que han trabajado con Hijos e Hijas [HH] de inmigrantes, han sido más escasas, pero concentrándose principalmente, en el caso de Santiago y Arica con HH de inmigrantes peruanos y en menor grado con HH de inmigrantes haitianos, las cuales han podido dar cuenta de las percepciones que tienen niños y niñas respecto

a sus procesos de integración en la escuela (Marín, 2014; Molina, 2015; Suarez, 2010; Pávez 2012; Tijoux 2013; Zapata, Tijoux & Jaramillo, 2018) y recientemente sobre las experiencias de múltiples violencias vividas por la infancia migrante en la ciudad de Antofagasta e Iquique (Pávez, Galaz, Acuña y Colomé, 2021). Por su parte, estudios en el ámbito escolar han dado cuenta de diferencias en prácticas cotidianas y representaciones de los docentes frente a los estudiantes migrantes (Carmona & Naudón, 2018; Beniscelli, Riedemann & Stang, 2019), entregan interesantes resultados respecto a las representaciones que tienen acerca de las distintas nacionalidades de los estudiantes que son parte de sus establecimientos, además de presentar variadas estrategias a nivel pedagógico frente a la diversidad cultural presente en las aulas (Hernández, 2016; Bravo, 2017; Cerón, Alvarado & Poblete, 2017). Algunas investigaciones más recientes, se refieren a los desafíos de las escuelas multiculturales para la práctica pedagógica y las experiencias de los docentes con estudiantes de origen migrante (Riedemann, Stefoni & Corvalán, 2021; Fianagan, Benavides, Fuentes, Kraemer & Sepúlveda, 2021)

En este contexto, el análisis de las interacciones cotidianas con HH de inmigrantes y la propuesta por conocer los significados que construyen los docentes y profesionales de apoyo ante estas, en el ámbito escolar, busca aportar a un nicho temático de investigación en el campo de las migraciones que intentan construir conocimiento acerca de la convivencia entre nacionales y migrantes, y apoyar a esta, dando respuesta así a la necesidad de particularizar los resultados con el fin de poder abordar las interacciones cotidianas desde sus particularidades. Es por ello, la elección en el análisis de los significados asociados particularmente a las interacciones con estudiantes y apoderados colombianos en la escuela, debido a los escasos estudios con este colectivo en particular y las características que el mismo presenta desde una mirada transnacional de las migraciones que observa no solo las condiciones en la sociedad de destino, sino, también, condiciones de origen de las personas migrantes. La elección de este colectivo en particular es relevante debido a la heterogeneidad que presenta por cuestiones de raza, género y clase (Gisso, Pinto & Rodríguez, 2019; Stang & Stefoni, 2016), además de los antecedentes respecto a sus condiciones sociales de origen, siendo el tercer colectivo con mayor número de desplazados internos (4,9 millones) a nivel mundial para el 2020 (OIM, 2021). Pues, sostenemos la premisa que para que la inclusión de NNA de origen migrante en las escuelas,

es necesario (re) conocer al *otro* u *otra* en su integralidad tomando en cuenta condiciones socioeconómicas, de género, nacionalidad, experiencias vitales, entre otras desde una mirada transnacional y con un compromiso ético/político con ellos y ellas.

Pensamos que esta investigación es necesaria sobre todo en el contexto sociopolítico actual de nuestro país, considerando antecedentes como la campaña electoral llevada a cabo para las primarias presidenciales del año 2021 por José Antonio Kast, ex candidato de extrema derecha que, durante la emisión de la franja electoral, el día 24 de octubre del 2021, utilizó la historia de Joan Florvil, ciudadana haitiana que falleció en confusas condiciones tras ser acusada de abandono de su hija, para justificar sus propuestas del programa de gobierno referente a la “inmigración ilegal”, planteando en la franja del 31 de octubre la construcción de una “zanja” en la frontera norte de nuestro país, bautizada como la “barrera del orden” con el fin de frenar la “crisis migratoria” (ANATEL, 2021). A pesar de su claro discurso contra los derechos humanos de personas migrantes y colectivos marginados, Kast obtuvo la primera mayoría de votos en la primera vuelta presidencial, perdiendo en segunda vuelta, pero acentuando aún más la división política en el país, sobre todo en temáticas de migración.

Además de señalar, la situación que se ha vivido en la frontera norte del país, donde fueron 20 las personas fallecidas a fines del año 2021, intentando ingresar por el desierto, tras el endurecimiento en los procedimientos administrativos para el ingreso. Junto a ello, la situación de pandemia por Covid-19 que ha llevado al cierre de fronteras durante el año 2020 y 2021 impidiendo el retorno de familias migrantes que habían viajado a sus países de origen por diferentes motivos, así como el ingreso de nuevos migrantes en búsqueda de oportunidades en nuestro territorio, y negando la opción de regularización a personas que ingresaron por pasos no habilitados posterior al cierre de fronteras en marzo 2020. Por ello, la urgencia de estudiar los significados que construyen las personas que trabajan directamente con HH de inmigrantes y sus familias, particularmente en el contexto educativo, cuyo rol en la institución escolar es primordial para la construcción actual de una sociedad más inclusiva y respetuosa con la diversidad.

Este es el sociohistórico en el que se llevó a cabo esta investigación, y en el que se sitúa el

problema de investigación planteado. El objetivo de esta investigación fue comprender los significados de docentes tutores y profesionales del equipo de Centro Apoyo Tutorial Integral [CATI] a las interacciones cotidianas con HH de inmigrantes particularmente colombianos en una escuela de la comuna de Recoleta, significados que se pueden haber visto traspasados por la situación actual de pandemia en nuestro país y el mundo, produciendo una construcción del *otro* migrante como alguien que supuestamente amenaza a la salud pública y la convivencia en el país (Ramírez, 2020), validando de esta manera discursos xenófobos por parte de personalidades públicas como lo es el excandidato a la presidencia José Antonio Kast.

Se optó por este colectivo debido a que este puede ser situado como *otro* no deseado según sus características económicas, raciales, sociales y de género, como lo han demostrado estudios respecto a la integración de este colectivo en particular en algunas ciudades del país (Gissi, Pinto & Rodríguez, 2019; Gissi & Polo, 2020; Stang & Stefoni, 2016; Rhim & Sharim, 2017)

Esta investigación fue realizada desde un enfoque cualitativo, comprendiendo que la construcción de significados es un proceso relacional, por ello, se realizaron entrevistas semi estructuradas a docentes tutores de séptimo y octavo básico, además de profesionales del área de convivencia escolar de Centro de Apoyo Tutoría Integral [CATI] que trabajan apoyando la inclusión sociocultural de estudiantes inmigrantes y sus familias en la escuela.

Ciñéndonos a las estrategias que un abordaje cualitativo entrega, y enfrentando las limitaciones al trabajo presencial impuestas por la actual situación de pandemia, además de dificultades de acceso a los establecimiento escolares, este trabajo optó por un estudio de caso, buscando rescatar la riqueza que nos puede entregar la reflexión y profundización sobre un caso que, a la vez que es particular, nos presenta una situación más general (Guba y Lincoln, 1994), junto con ello, el estudio de caso nos permite incorporar al análisis elementos del contexto (Durán, 2012) relevantes para el tema trabajado en esta investigación en tal momento sociohistórico que se está viviendo. En este sentido, considerando las características de diversidad cultural presentes en el Municipio de Recoleta, se buscó un establecimiento que presentara también tales características; por estas razones se llevó a cabo el trabajo de campo con parte de la comunidad educativa (docentes tutores y profesionales del equipo CATI) de la Escuela Bilingüe República

de Paraguay, cuya matrícula para el año 2021 se compone en un 45% por estudiantes de origen migrantes.

La presente investigación buscó relevar cómo docentes que cumplen el rol de tutores y profesionales del equipo CATI, significan sus experiencias con HH de inmigrantes en la escuela, dotándolas de sentido, las cuales se producen en las interacciones que se dan a través de prácticas cotidianas en el espacio escolar.

Los hallazgos que se han producido en esta investigación buscan aportar a la reflexión respecto a la importancia de contribuir a espacios de convivencia respetuosa, reconociendo al *otro* para poder respetarlo, desde un enfoque que resguarde la participación y agencia de ellos mismo en las vivencias de sus experiencias.

El presente documento se estructura en siete apartados. El primer apartado se subdivide en tres partes: en primer lugar se entregan antecedentes de las migraciones en América latina y el Caribe, centrándose particularmente en la realidad chilena; y en una segunda parte, se hace un acercamiento a la realidad que viven hijos e hijas de inmigrantes en nuestro país, entregando algunos datos estadísticos y dando cuenta de la literatura escrita en el área, finalizando con una contextualización particular acerca de HH de inmigrantes colombianos y las características de los procesos migratorios de este colectivo.

En un segundo apartado, se presentan la pregunta de investigación y objetivos que orientan este trabajo, seguido por un tercer apartado que entrega referencias teóricas en torno a cómo se comprenderán los significados e interacciones cotidianas en la investigación y, particularmente, la construcción institucional de la escuela a través de las interacciones legitimadas, terminando con un apartado destinado a la discusión y reflexión de los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad desde una perspectiva crítica.

En el cuarto apartado se entrega las orientaciones metodológicas que guiaron el trabajo de campo junto con una descripción situada del territorio donde se llevó a cabo la investigación. Posteriormente, en los tres últimos apartados, se da cuenta en primer lugar de los principales

hallazgos construidos desde el trabajo de campo realizado, para terminar con las conclusiones y discusiones producidas desde los hallazgos y las referencias teóricas propuestas en la investigación.

II. ANTECEDENTES

Las migraciones contemporáneas en América Latina y el Caribe.

América Latina y el Caribe se han caracterizado por ser una región expulsora de emigrantes, duplicándose, los últimos quince años, el número de migrantes internacionales, alcanzando los quince millones. Sin embargo, a diferencia de otras regiones, los migrantes internacionales provenientes de países de la región que se han mantenido dentro de América Latina y el Caribe se han ido intensificando en la última década, obteniendo el 5,3% del total de migrantes internacionales a nivel mundial para el año 2021, especialmente en Sudamérica que concentra el 80% de esta migración (OIM, 2022)

Según Martínez (2019), la región ha mantenido un crecimiento sostenido de la inmigración regional, mostrando algunas variaciones en las subregiones del Caribe, México y Centroamérica, donde en general la emigración va al alza, con algunas modificaciones en el patrón migratorio, por ejemplo, de Haití, hacia Brasil y Chile, y la intensificación de los últimos años de los movimientos de migrantes venezolanos hacia los mismos países antes mencionados (Cepal, 2019).

Si bien, en general, las migraciones internacionales han mantenido un patrón Sur-Norte, es decir, de países menos desarrollados a países más desarrollados, principalmente en busca de mejorar sus condiciones de vida. En el caso de las migraciones contemporáneas en América Latina y el Caribe estas se han caracterizado principalmente por seguir un patrón de migración Sur-Sur (Stefoni & Stang, 2017; OIM,2020), es decir, de países en desarrollo hacia países con características similares, pero con economías más estables; hacia sociedades que además de mayor cercanía geográfica, también tienen mayor cercanía social y cultural, lo que ha generado patrones de migración marcados por la circularidad de los flujos, posibilitando intercambios

sociales, económicos y culturales entre los países y formando espacios transnacionales (Mora,2009). Particularmente en América del sur, una feminización de las migraciones ha caracterizado la situación a partir del año 2010.

El dinamismo de los procesos migratorios que caracteriza actualmente a la región latinoamericana en general y a América del Sur en su especificidad obedece a diversos factores, como el desarrollo económico de algunos países a mediados del siglo XX, por ejemplo, Venezuela y Argentina, que fueron en aquel entonces países receptores de inmigrantes, pero que, en los últimos años, en el caso de Venezuela han generado también una mayor emigración, tanto por la situación política del país, como por su inestabilidad económica, siendo para el 2020, la segunda población más grande de desplazados internacionales en el mundo después de Siria (OIM, 2022). Además, el endurecimiento de las políticas fronterizas en los países del norte desde los inicios del año 2000 (Zapata, 2019) y las políticas restrictivas que han mantenido los gobiernos de Estados Unidos a partir del 2016 desde el Gobierno de Donald Trump, principal país receptor de las migraciones de la región de América Latina y el Caribe (OIM, 2021), lo que ha modificado ciertos patrones migratorios hacia alternativas dentro de la subregión como Chile, por su relativa estabilidad económica, junto a normativas que parecían promover la integración económica y política entre algunos países, principalmente a través del tratado Mercosur (CEPAL, 2018; OIM, 2018).

Respecto a los procesos migratorios desde y hacia Chile, estos han sido una realidad de larga data, conformando una dimensión importante en la construcción de nuestra identidad chilena (Larraín, 2001). Comenzando con el proceso de colonización, entre los siglos XVI y XVII, con extranjeros españoles y algunos esclavos de origen africano que constituyeron un bajo porcentaje de la población, continuando en los siglos XIX y XX. Desde los gobiernos de ese entonces, se promovieron políticas migratorias cuyo foco fue la migración selectiva, invitando a personas de algunos países europeos a “colonizar” territorios en el sur de Chile, con el fin de la construcción de una *identidad chilena* basada en la homogeneidad y pureza de la “raza” (Subercaseaux, 2007; Agar, 2015). Dando cuenta que, la inmigración fue pensada desde la búsqueda de un imaginario homogéneo de identidad basado en los presupuestos sobre la raza en aquel momento histórico, mantenida a través del Decreto con Fuerza de Ley N°69, el cual

crea el Departamento de Inmigración a cargo del Ministerio de Relaciones Exteriores, bajo el argumento que “la inmigración con elementos de selección contribuirá a perfeccionar las condiciones biológicas de la raza” (Lara, 2014).

Durante el periodo de dictadura en Chile, en 1975, se promulga el Decreto Ley N°1094, que establece normas sobre los extranjeros en Chile y contiene elementos para gestionar la migración desde una óptica de la seguridad nacional, lo que según el Informe alternativo para el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial [CERD] de la Cátedra de Racismo y Migraciones Contemporáneas en Chile de la Universidad de Chile, ha ido incorporando al imaginario colectivo de la ciudadanía chilena la asociación entre migración y delincuencia (Cátedra de Racismos y Migraciones Contemporáneas & Movimiento Acción Migrante, 2019).

Por tanto, como refiere Correa (2016), el significado o la lectura de la migración siempre ha funcionado vinculada a lo nacional, buscando definir una base étnica y defender la nación de las posibles amenazas. Ello condujo a una jerarquización de ciertas nacionalidades sobre otras, jerarquización que se sostiene desde la percepción generalizada e institucionalizada de la superioridad de la “raza” europea por sobre la proveniente de otros continentes e incluso por sobre la nacional (Tijoux & Palominos, 2015). Existiendo un imaginario racial que produce prácticas de racialización (Tijoux & Palominos, 2015) sobre los otros, particularmente en la actualidad sobre las personas “inmigrantes” (Delgado, 1998) implicando la incorporación de estigmas vinculados a la diferencia negada por el nosotros de la raza/nación/género y clase, y un proceso de naturalización donde dichas características pasan de generación en generación (Correa, 2016), es por ello que las características de la migración contemporánea nos invitan a comprender los procesos de migración siempre en los marcos estructurales que los configuran, es decir, atravesados por las construcciones de género, clase, etnia (Mora, 2009),

Niños y niñas hijos e hijas de inmigrantes en Chile:

Según datos de Servicio Jesuita a migrantes [SJM], para el año 2021, el 16% de los niños, niñas y adolescentes viven en situación de pobreza por ingresos en Chile, lo cual se incrementa entre un 22 a 26% si este/a es un NNA de origen migrante (SJM, 2021). En este contexto, según

estimaciones del INE y DEM para el año 2019, se estima que el mayor porcentaje de NN menores de 15 años son de origen boliviano (13,7%) seguido por Venezuela (12,5%) y Colombia (9,7%), y representarían para el 2021 un 4,6% de la población total de NNA en Chile (Defensoría de la Niñez, 2021). Aunque esta estimación de la población de las personas menores de 15 años nacidas en un lugar distinto al que viven nos permite dar cierta idea de la magnitud de la realidad de NNA, su uso es limitado, pues no nos permite acceder a las características específicas de este grupo, como su nacionalidad, calidad jurídica en los países de acogida, entre otras (Informe alternativo Cátedra Racismos y Migraciones, 2019).

Por su parte, la escuela se vuelve un espacio privilegiado para la integración de niños y de niñas HH de inmigrantes a la sociedad de destino, pues es el lugar óptimo para aprender las normas de cada país (Pavez, 2013). En este espacio (de interacción) escolar, el modelo educativo chileno se ha orientado a la homogeneidad y producción de lo nacional, lo que ha significado para NNA inmigrantes y sus familias que la escuela se constituya como un espacio de (re)producción del orden social, y por tanto de las desigualdades sociales (Carrillo, 2016).

Respecto a las experiencias de integración en los establecimientos escolares de estos NNA HH de inmigrantes y el acceso al derecho de la educación, un informe respecto del tema, elaborado por el Centro de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales (2017) concluye que:

Chile no cuenta con un cuerpo legal consistente con los estándares de derechos humanos relativos a la educación de estudiantes inmigrantes. La Constitución Política no reconoce: la educación como un derecho de todos los niños, niñas y adolescentes; la multiculturalidad constitutiva de la nación; ni la comprensión de la educación como un fenómeno que debe considerar la diversidad cultural de la población escolar. Tampoco se cuenta con una legislación migratoria que garantice el acceso, permanencia y egreso del sistema escolar de estudiantes inmigrantes desde un enfoque de derechos. Se han implementado políticas que han facilitado el ingreso al sistema escolar y que declaran fundarse en un enfoque intercultural y de derechos en la educación de estudiantes inmigrantes, pero que no garantizan su acceso en igualdad de oportunidades a todos los beneficios del sistema educativo, lo que constituye discriminación indirecta (p. 350)

En este sentido, los objetivos de algunos estudios realizados se han centrado en las percepciones de inmigrantes, en particular sobre cómo NNA HH de inmigrantes significan las experiencias en los establecimientos escolares a los cuales asisten, principalmente su percepción en torno a situaciones de discriminación y de racismo experimentado en la vida cotidiana y en las interacciones con sus compañeros chilenos tanto en la región metropolitana como algunos realizados en la zona norte de nuestro país (Caqueo, Flores, Irrarázabal, Loo, Páez & Sepúlveda, 2019; Marín, 2014; Molina, 2015; Suarez, 2010; Páez 2012; Tijoux 2013; Zapata, Tijoux & Jaramillo, 2018). Con relación a lo que atañe a la percepción de los adultos hacia niños y niñas de origen migrante, investigaciones anteriores dan cuenta de diferencias en el ámbito declarativo por parte de los docentes y sus prácticas cotidianas que reflejan estereotipos e imaginarios en torno a ciertas nacionalidades, predominando un paradigma que busca la adaptación a la cultura “chilena”, con un anclaje histórico a la nación y una visión restringida de la inclusión (Aravena, Riquelme, Mellado & Villagra, 2019; Carrillos, 2016; Lagos & Zapata, 2020; Stang, Roessler & Riedemann, 2019; Flanagan et al., 2021) a pesar de declarar que consideran la integración de estudiantes migrantes como un espacio de enriquecimiento cultural (Muñoz, Ajagán, Torres, Muñoz & Gutiérrez, 2021), presentando mayores dificultades en la integración de colectivos migrantes cuya lengua materna no es el español (Campos, 2019; Flanagan et al., 2021), condicionando las oportunidades de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes migrantes como lo demuestra investigaciones realizadas en la zona sur de Chile (Aravena, Riquelme, Mellado & Villagra, 2019).

Por su parte, respecto a lo que niños y niñas experimentan en la vida cotidiana, por el hecho de provenir de las migraciones, podemos acudir a trabajos atados al “racismo cotidiano”, donde, por ejemplo, Correa (2014) refiere que, NNA no siempre perciben el racismo como tal, lo cual da pie a que construyan diferentes estrategias para resolver estas situaciones problemáticas y disminuir los niveles de agresividad. En general, NNA se encuentran en lugares de subordinación, más aún cuando se es de origen migrante, pero algunos estudios han mostrado que desde sus lugares de subordinación, y a través de sus prácticas cotidianas, NNA logran generar acciones, las cuales puede ser de reproducción de las estructuras y/o de transformación y agencia, (Galaz et al 2019; Ospina y Luna, 2015; Páez, 2017; Peña et al., 2014; Kallio, 2007; Tijoux, 2013) como, por ejemplo, unirse con compañeros generando “contra espacios” en las

escuelas, intentar pasar desapercibido, guardar silencio o transformar su situación actual (Carter, 2007; Cammarota, 2008), construyendo lo que Ibáñez (202) define como identidades en resistencia e identidades estratégicas.

Por su parte, algunos datos sobre discriminación en Chile (de carácter racista) muestran que, según la encuesta de INDH (2018), el 17,1% de los encuestados opina que las razones por las cuales más se discrimina es por el color de piel. El 76% de las personas encuestadas estuvo de acuerdo con la afirmación de que las personas indígenas son violentas, mostrando imaginarios negativos frente a una otredad no deseada.

De esta manera, algunos estudios han mostrado como la población nacional sitúa al inmigrante respecto de la imagen que la nación tiene de sí, posicionando al otro con relación a cuán cerca o lejos está de nuestra misma posición (Thayer, Córdova & Avalos, 2013), desde la constitución de la identidad imaginada en la modernidad eurocéntrica (Quijano, 2014). De esta forma, los inmigrantes “negros”, por ejemplo, son posicionados en lugares inferiores dentro de las jerarquías existentes en la sociedad además de una animalización desde la ficción racial con efectos concretos en la realidad (Tijoux & Trujillo, 2015). Estas prácticas de jerarquización racial se traspasan a las generaciones siguientes, así se encuentra que NNA HH de inmigrantes portan el estigma de sus padres (Tijoux, 2013) y se ven enfrentados a violencias racistas en sus espacios de interacción, particularmente prácticas de racismo cotidiano (Suarez, 2010; Pávez, 2012; Tijoux, 2013).

En este sentido, un informe publicado por UNICEF el año 2020 que buscó caracterizar a NNA de origen migrante en Chile, ha dado cuenta de los diferentes procesos de integración de los colectivos migrantes en nuestro país, y del riesgo de homogeneizar estos colectivos, mostrando la importancia de estudiar las especificidades de cada uno (Borrego, 2008 en UNICEF, 2020). Asimismo, se invita a observar las particularidades que definen sus procesos migratorios, las causas o determinantes que influyen en la decisión de migrar y las motivaciones respecto al destino elegido.

Las particularidades de la migración colombiana hacia Chile

Si bien, la migración colombiana se ha caracterizado por ser considerada como una migración laboral, por las características etarias de la misma y por la cantidad de visas otorgadas por este motivo en los últimos años (INE & DEM, 2022), es importante considerar algunos aspectos evidentes que refieren algunos autores, respecto a la delgada línea entre la migración forzada y la voluntaria en Colombia (Zapata, 2019).

En este sentido, el interés de esta investigación por el colectivo colombiano se debe a las particularidades que lo constituyen como inmigrantes, partiendo de las características sociales, económicas y políticas que configuran su proceso migratorio, como por ejemplo las motivaciones asociadas al conflicto armado vigente aun en Colombia que llevan, muchas veces, a decidir migrar a las familias y que determinan la urgencia de la reagrupación familiar de NNA en edades que implican riesgo de ser reclutados por grupos paramilitares o milicias en sectores como Cali o Buenaventura (Echeverri, 2016). En este sentido, según datos de la OIM (2022) para el 2020, Colombia es el tercer país con mayor número de desplazados internos debido al conflicto armado. A pesar de, haber firmado el 2016 el *Acuerdo de Paz*, siguen ocurriendo conflictos dentro del territorio que obligan a miles de personas trasladarse dentro y fuera del país, es así como, para el 2020, Colombia, es el segundo país de la región con mayor número de migrantes internos, con 106.000 mil personas desplazadas dentro del territorio colombiano, solo superado por el Salvador (OIM, 2022). Esto coincide con los informes respecto a la situación de NNA en Colombia, donde según el boletín de monitorio n°23 del Observatorio de Niñez y Conflicto Armado [ONCA], entre enero y junio 2020, 9.594 NNA fueron víctimas de afectaciones relacionadas con el conflicto armado, entre las cuales se considera el desplazamiento forzado interno e internacional.

En Chile, según datos del Departamento de Extranjería, el colectivo de inmigrantes colombianos representaría para diciembre 2021, el 11,4% de la inmigración total hacia nuestro país (DEM, 2021). Por su parte, las solicitudes de refugio alcanzarían el 24% del total de solicitudes al año 2020, y según la minuta estadística publicada en febrero 2021, existe un alza al 41,1% de las solicitudes de refugio para el año 2021 (DEM, 2021), siendo el primer país con

más solicitudes de refugio en Chile para inicios del año 2021. Estas cifras significan un descenso en relación con las cifras de los años 2010 a 2016 (DEM, 2020), lo cual podría deberse a la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno colombiano y la Fuerzas Armadas Revolucionarias- de Colombia- Ejército del Pueblo [FARC-EP]- el año 2016, a pesar de ello, se mantienen conflictos con grupos disidentes, como el Ejército de Liberación Nacional [ELN], evidenciando la realidad que vive en su país de origen gran parte del colectivo colombiano que migra.

Además de esas consideraciones, se debe tomar en cuenta que algunos estudios y encuestas de opinión respecto al colectivo colombiano en particular, realizados en las principales comunas con mayor porcentaje de inmigrantes colombianos (Santiago y Antofagasta), dan cuenta de estereotipos respecto a este, asociados al narcotráfico y a la prostitución (Liberona, 2015; Echeverri, 2016; Gissi & Ghio, 2017), lo cual puede estar influyendo en su incorporación o exclusión en nuestra sociedad, junto a otras variables estudiadas cómo el momento de llegada, “color de piel”, género y su calificación, es decir si es profesional o no (Cuevas & Gatica, 2017; Echeverri, 2016; Gissi, Pinto & Rodríguez, 2019; Gissi & Polo, 2019; Silva & Lufin, 2013), además de resultados que demuestran una percepción negativa generalizada hacia este colectivo (CENEM, 2019) y las dificultades en el ingreso al país (Liberona, 2015). Otros estudios, por su parte, refieren diferencias en sus procesos de integración, que son mediados por dimensiones “raciales” y socioeconómicas (Gissi & Ghio, 2017). Este panorama general nos invita a reflexionar respecto a las experiencias de NN hijos de colombianos en nuestro país.

En relación al registro estadísticos de niños y niñas estudiantes de nacionalidad colombiana¹, estos se basan principalmente en las matrículas escolares, con una distribución geográfica de estas matrículas en establecimientos escolares de nuestro país, caracterizándose por congregarse en escuelas urbanas (97,8%) y concentrarse predominantemente en dos regiones del país: Metropolitana (50,8%) y Antofagasta (23,4%) Mayoritariamente son matriculados en establecimientos municipales (63,4%) y particulares subvencionados (29,2%) (Elige educar, 2019). Estos datos nos podrían estar dando cuenta de ciertas concentraciones espaciales de la comunidad inmigrante en general (Tijoux, 2013) y de la población colombiana en particular. Sin embargo, los mismos tendrían que ser analizados en su particularidad. Se han identificado

factores geográficos, socioculturales e institucionales que influyen en esta distribución de matrícula (Córdova & Miranda, 2018). Por ejemplo, Joiko y Vásquez (2016) relacionaron la elección de establecimiento con posibles dinámicas de protección por parte de las familias inmigrantes, respecto a disminuir la vivencia de prácticas de racismo en los establecimientos escolares por parte de los hijos, dinámicas que apuntan a una conciencia del racismo por parte de las familias inmigrantes.

Específicamente, los estudios que han tenido lugar en nuestro país referentes a NNA HH de inmigrantes colombianos son escasos, centrados principalmente en la zona norte de Chile, relacionados a temáticas de salud mental y discriminación percibida (Caqueo et al. 2019; Urzua, Boudon & Caqueo-Urizar, 2017). Por otra parte, algunos estudios con población chilena respecto a los imaginarios sociales frente a NN hijos de inmigrantes colombianos (Hernández, 2016), dan cuenta de prejuicios generalizados hacia la población colombiana. Lo cual motiva los objetivos de nuestra investigación.

Podemos presuponer que los significados referentes a lo “colombiano” en Chile se ha construido sobre la base de los medios de comunicación, especialmente de las telenovelas y series internacionales transmitidas por televisión abierta como *Café con aroma a mujer* y *Betty la Fea*, aún vigente y con gran popularidad transmitidas por plataformas de streaming al igual que las narconovelas¹ como *Rosario Tijeras*, *Sin tetas no hay paraíso* y *Narcos*, y por supuesto, algunas de producción nacional como *La colombiana* transmitida por televisión nacional el 2017. Por su parte, la industria musical también ha tenido referentes importantes en nuestro país de músicos colombianos como *Shakira*, *Carlos Vives* y *Maluma*. Sin desconocer, los mismos medios informativos internacionales y nacionales que han dado cuenta de la situación socio política y económica actual del país. Algunos estudios al respecto aluden a la influencia, en la construcción de sujeto migrante colombiano, de los medios de comunicación, en particular prensa en la región de Arica y Parinacota (Zapata et al., 2021).

Si bien, el gran porcentajes de las personas colombianas que migran hacia Chile son personas

¹Según Cisneros y Muñoz (2014) quienes realizaron un estudio en Colombia sobre el tema: “*La narcotelenovela tuvo su comienzo en países como Colombia, Venezuela y México, donde el flagelo constituye una realidad innegable*” (p.2)

adultas, es decir mayores de 18 años, la realidad que viven niños, niñas y adolescentes de origen colombiano, tanto en su país de origen como al llegar a Chile es de gran relevancia para comprender los procesos de integración en los diferentes espacios que comparten con la sociedad receptora, además de analizar las diferentes características que posee cada colectivo migrante, ya sea, diferencias y/o similitudes con otros colectivos y dentro del mismo.

Respecto a los resultados de las investigaciones específicas respecto a la migración colombiana, tanto en la región Metropolitana como en las ciudades del norte del país, podemos concluir las crecientes dificultades que presenta el colectivo *afrocolombiano* debido a procesos de racialización y sexualizaciones presentes en la comunidad receptora con matices locales importantísimos de estudiar (Cuevas & Gatica, 2017; Echeverri, 2016; Gissi & Polo, 2019; Zapata et al. 2021), lo que demuestra la necesidad de conocer más respecto a las particularidades de los proceso de integración del colectivo colombiano en Chile.

Ante esto, nos proponemos conocer cómo estos significados atribuidos a *lo colombiano* podrían estar mediando sobre los que construyen docentes y profesionales de la comunidad educativa sobre las interacciones con niños y niñas de origen colombiano.

III. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y RELEVANCIA DEL ESTUDIO

Pregunta de Investigación

¿Qué significados construyen docentes tutores y profesionales de apoyo del equipo CATI de la Escuela República de Paraguay sobre las interacciones en la vida cotidiana con hijos/as de inmigrantes colombianos?

Objetivo general de la investigación:

Conocer los significados que construyen los docentes tutores y profesionales de apoyo del equipo CATI sobre las interacciones de la vida cotidiana con hijos e hijas de inmigrantes colombianos en una escuela de la Comuna de Recoleta

Objetivos específicos

Describir los significados que los docentes tutores y profesionales de apoyo del equipo CATI construye sobre las interacciones que se producen entre NN hijos de inmigrantes colombianos y los compañeros de su Escuela.

Describir los significados que los docentes tutores y profesionales de apoyo del equipo CATI construye sobre las interacciones que se producen entre NN hijos de inmigrantes colombianos y la comunidad educativa.

Justificación

Como se evidencia, existe escasa literatura chilena sobre hijos e hijas de inmigrantes, y la heterogeneidad del colectivo colombiano ha sido reducida a los imaginarios sociales contruidos que les vinculan a problemáticas como el narcotráfico y la prostitución (Liberona, 2015; Echeverri, 2016; Gissi & Ghio, 2017). Por otra parte, ha habido un aumento de la

migración colombiana afrodescendiente a partir del 2010. La presente investigación se concentró en conocer los significados que se construyen acerca de las interacciones de NN hijos e hijas de inmigrantes colombianos en su vida cotidiana en la escuela, cobrando relevancia para la situación actual que viven HH de inmigrantes en nuestro país. Esta investigación busca aportar a la reflexión respecto a las prácticas que se están llevando a cabo en los establecimientos chilenos en integración de estudiantes inmigrantes.

Esto es de primordial importancia pues algunos estudios con población chilena en el ámbito escolar dan cuenta de imaginarios asociados a la nacionalidad de los NN u origen de sus padres, refiriendo, por ejemplo, que NNA HH de inmigrantes colombianos son violentos, y vinculando a estos estudiantes a prácticas violentas de resolución de conflicto, asociándolo a imaginarios sobre la “cultura” colombiana donde predomina el narcotráfico (Hernández, 2016).

Esta investigación resulta de especial interés pues se estudió la vida cotidiana en la escuela, que es donde HH de inmigrantes actúan en su propio proceso de integración o exclusión en este espacio institucional. Pues vale considerar que no son NNA HH de inmigrantes quienes deciden sobre el hecho de emigrar, ni quienes nacen en nuestro territorio, es decir, ninguno de ellos ha sido partícipe activo de las decisiones que antes tomaron sus padres y menos aún del contexto que define las decisiones de ellos, aunque faltarán investigaciones posteriores que puedan dar cuenta de la situación de NN migrantes durante el contexto de Pandemia y la entrada en vigencia de la Nueva Ley de inmigración promulgada el año 2021. A pesar de esto, son NNA HH de inmigrantes quienes experimentan las consecuencias de su cuerpo extranjero, quienes vivencian las interacciones racistas en sus espacios escolares, como portadores cotidianos de la frontera imaginada (Tijoux, 2013), lo cual configura las relaciones de convivencia en las escuelas.

Por ello pensamos que es relevante visibilizar las situaciones complejas que viven NNA HH de inmigrante colombianos en la interacción, que han abordado algunos estudios específicos de los procesos de integración de “niños y de niñas colombianas” en otros países, principalmente en Estados Unidos y que han dado cuenta de la necesidad de introducir ajustes en el proceso de integración, particularmente en el ámbito de la alimentación (Duque, 2008).

IV. MARCO REFERENCIAL

Este apartado expone los principales conceptos teóricos que guían nuestro análisis de los significados que docentes tutores y profesionales del equipo CATI, construyen acerca de sus interacciones cotidianas con NNA HH de inmigrantes colombianos en el espacio escolar.

En primer lugar, definiremos los significados, entendidos como un proceso relacional de construcción de estos mediados por el contacto con otros en los marcos temporales y espaciales de la vida cotidiana para, posteriormente, profundizar en las interacciones cotidianas como espacio de construcción de significados, desde los postulados del interaccionismo simbólico. Además, se analizará como marco referencial a la Escuela desde una perspectiva interaccional para finalmente revisar el concepto de multiculturalidad e interculturalidad siguiendo su huella desde el enfoque intercultural bilingüe a sus usos en educación con niños y niñas de origen migrante.

Significados como un proceso relacional

Dado que ingresamos en los encuentros del día a día entre los niños y niñas y la comunidad educativa donde participan, los significados, que según Rizo (2006), son resultado de las interacciones en las que participan los sujetos en la vida cotidiana, nos ayudan a interpretar la construcción de la realidad de los individuos que comparten sentidos y significados con otros. Esta “creación constructiva” (Simmel, 1918, en Andrade, 2002) muestra que uno no interpreta “objetivamente” lo acontecido, sino que más bien realiza una acción activa de comprensión en torno a experiencias anteriores y a significados culturales compartidos. En otras palabras, los discursos escritos o hablados no tienen significado en sí mismos, pues el significado se genera con relación al lugar que estos ocupan en la interacción humana, siendo este intercambio humano el que otorga la capacidad de significar una acción (Gergen, 1996). Así, esta significación sólo es posible en relación con otro, pues “un individuo aislado nunca puede «significar»; se exige otro que complemente la acción y darle así una función en la relación” (Gergen, 1996, p. 231). Por tanto, los significados, entendidos desde la perspectiva que nos entrega la corriente del Interaccionismo Simbólico (Blumer, 1982), son producto de la interacción en la sociedad, pues las personas actúan en relación con los significados que les

otorgan a las acciones, modificando los mismos, en la interacción.

La relevancia, en este sentido, de estudiar los significados de docentes y profesionales en el campo elegido, recae en comprender cómo nuestras significaciones de la vida cotidiana, que intervienen en la relación inmediata con estos *otros*, niños y niñas de origen migrante, se van acomodando- construyendo- ante la *realidad problemática* (Berger y Luckmann, 2003) que nos presenta la misma llegada de estudiantes HH de inmigrantes.

En este marco, la sociedad, es entendida, por Berger y Luckmann (2003), como un proceso dialéctico de *externalización, objetivación e internalización*, en que el individuo ingresa a la sociedad a través de la *internalización*, que nos permite significar los acontecimientos objetivos, es decir, interpretar subjetivamente estos acontecimientos como significativos tanto para el otro como para sí mismo, permitiendo al sujeto dar un primer paso hacia la comprensión del otro y la aprehensión del mundo social. Así, la internalización permite *asumir* que viven otros en el mundo. Para lograr adecuadamente este proceso, es necesario la socialización primaria durante nuestra niñez, la cual nos posibilita relacionarnos en-con- el mundo, siendo la significación entendida como un proceso relacional y no como un proceso individual (Gergen, 1996); pues, son los otros significativos quienes mediatizan el mundo para el individuo, y este selecciona aspectos del mundo objetivo en relación con su posición en el mundo y sus características propias (Berger y Luckmann, 2003).

Por tanto, la significación va a ser entendida como un proceso relacional, mediado por la posición del sujeto en el mundo y su propia historia, adquiriendo una identidad subjetiva al identificarse con el otro, siendo el *yo* finalmente “una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes” (Berger y Luckmann, 2003, p. 165), constituyendo el proceso de significación en las interacciones cotidianas.

Algunos autores como Berger y Luckmann, sostienen que los significados no solo se constituyen de pensamientos, si no también, de acciones y actitudes frente a objetos de interés en un continuo espacial y temporal de proximidad y lejanía de nuestras tareas diarias (2003) por ello, el comprender los significados de docentes y profesionales del equipo CATI frente a

las interacciones cotidianas con NNA HH de inmigrantes colombianos, entregarán algunas luces respecto al proceso de integración de estudiantes migrantes en las escuelas y las barreras y posibilidades en la convivencia escolar en la comunidad educativa frente a la realidad migratoria en las aulas chilenas.

Interacciones y vida cotidiana

Comprendemos que es en las interacciones cotidianas, las que Goffman (1997) llamaría interacciones cara a cara, donde las personas construyen sus significados sobre las prácticas sociales, por eso nuestro interés de delimitar este concepto, desde los trabajos principalmente de Blumer (1982; 1992) y Goffman (1997)

Herbert Blumer (1992), teórico del interaccionismo simbólico, refiere que la interacción se basa en tres premisas fundamentales, descritas ya por Mead años anteriores. La primera de ella sostiene que el ser humano orienta sus actos u acciones hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él, es decir, que la personas evaluamos las intenciones de los actos ajenos, entregándole una interpretación mediante la “asunción del papel” del otro, y desde ahí ajustamos nuestro actuar, basándose en esta interpretación.

La segunda premisa sostiene que, el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo, es decir, la interpretación de las acciones del otro es elaborada en la misma interacción con ese otro, y ese otro puede ser un sí mismo, pues es en esa relación consigo mismo que el sujeto se vuelve objeto de sus mismos actos dotándolos de significado, por tanto, el significado es un proceso social (Blumer, 1982; 1992). Y finalmente, la tercera premisa refiere que los significados se elaboran mediante un proceso interpretativo que la persona desarrolla al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso, es decir, ésta va ajustando su actuar, siendo el sujeto agente en su proceso de significación y no meros receptores de estructuras sociales o psíquicas (Blumer, 1982). Así, la interacción simbólica da cuenta de que otorgamos significados a los objetos, y estos significados siempre surgen en la interacción, ya sea, con uno mismo o con los otros.

Siguiendo con los postulados del interaccionismo simbólico, pero centrando su análisis en las micro interacciones, Goffman (1991) define las interacciones cotidianas, particularmente la interacción cara a cara como “aquella que se da exclusivamente en las situaciones sociales, es decir, en las que dos o más individuos se hallan en presencia de sus respuestas físicas respectivas” (p. 173). En otras palabras, asistimos a la interacción con nuestros cuerpos desde una relación recíproca donde nuestras acciones y las acciones del otro en la interacción misma influyen en la construcción de la situación social presente. Goffman (1997) propone un enfoque dramático para describir las interacciones, donde toda actuación (*performance*) comienza por las primeras *impresiones*, dando pie a una gama amplia de interacciones siguientes (Goffman, 2001). Por tanto, cuando el individuo se encuentra en presencia de otros, sus primeras actuaciones serán de carácter provisorio pues uno de sus objetivos principales es definir la *situación* que le permite asumir papeles de los que ya se han sido ritualizados, para llevar a cabo en la interacción, pues las personas actúan diferentes roles, según los diferentes contextos en los cuales se encuentren, y su disposición en el *status social*. Por tanto, “un rol social implicará uno o más papeles” (Goffman, 1997, p.28), situados en un tiempo y espacio determinado (Goffman, 1991). Los actores en la interacción buscarán mantener su fachada personal y por lo tanto controlar de alguna manera la conducta de los otros. Los individuos buscarán mantener cierta fachada y actuar ciertos roles en los diferentes espacios del establecimiento, pero dicha actuación va a depender de quienes son los otros en la escena y qué impresiones les genera en la interacción, definiendo la *situación*, tales interpretaciones se llevan a cabo con relación a las experiencias anteriores en situaciones anteriores.

Por otra parte, debemos considerar que para Goffman (1997) cuando estamos en presencia de los demás, nos volvemos más vulnerables a lo que sus palabras o gestos conllevan, lo cual traspasa nuestras defensas psíquicas y pueden romper el orden expresivo que mantenemos ante otros; ello implica ciertos riesgos, pero también abre posibilidades en nuestra interacción, construyendo significados diversos en la misma, y es ahí donde recae la importancia de estudiar las interacciones en la vida cotidiana, particularmente en la escuela, pues es en la vida cotidiana, donde se reproduce y cambia el orden social (Canales, 1996). En este sentido, la vida cotidiana según Berger y Luckman (1968) se presenta como una realidad suprema, la cual es interpretada

por las personas a través de esquemas tipificadores, que tienen una teniendo coherencia subjetiva para ellas, es decir, la vida cotidiana se configura como la naturalización del mundo social, de manera que se interpreta como obvia y vivida de manera rutinaria (Canales, 1996). Cuando la interpretación de la cotidianidad se ve enfrentada a quiebres en la misma, por ejemplo, la llegada de estudiantes con diferentes orígenes culturales y/o nacionales o la misma situación de pandemia por COVID 19, es cuando la interpretación de la vida cotidiana puede verse afectada en pos de mantener el equilibrio de nuestra realidad objetiva (Berger y Luckman, 1968).

La escuela como institución o establecimiento social

La Escuela, entendida como una institución, regula la imagen que construimos de la realidad, producida por definiciones compartidas, volviendo el saber ideológico y por tanto como un deber (Canales, 1996).

Las instituciones desde la perspectiva de Berger y Luckmann (1968) son producto de la historia construida entre un grupo de personas, de acciones habituales que buscan controlar las conductas a través de pautas establecidas, que son interiorizadas por los sujetos a través de la socialización, volviéndose una realidad objetivada, por lo tanto, objetiva y verdadera para aquellos que la comparten. Desde este punto de vista, ellas se sostienen en estructuras materiales legitimadoras que buscan mantener cierta cohesión y control social, las cuales transmiten a las nuevas generaciones el mundo social volviéndola real para ellos, determinada y evidente, manteniendo así un orden institucional dado, determinado por el acopio de conocimientos que se manifiestan en roles que producen y reproducen los sujetos dentro de estas instituciones, estableciendo una relación dialéctica. En palabras de Berger y Luckmann (1968): “toda transmisión de significados institucionales entrena, evidentemente, procedimientos de control y legitimación, anexos a las instituciones mismas y administrados por el personal transmisor” (p. 95).

Por otra parte, consideramos importante en lo que atañe al campo de las interacciones como de la vida cotidiana, la definición que Goffman (2007) ha propuesto sobre el establecimiento social, el que entiende como “*Todo lugar rodeado de barreras establecidas para la percepción,*

en el cual se desarrolla de modo regular un tipo determinado de actividad” (p. 254).

Goffman reconoce la posibilidad de comprender los establecimientos sociales -en este caso la escuela como institución social- desde los rituales que sostienen las interacciones cotidianas que se llevan a cabo dentro de ella.

Por lo tanto, entenderemos la escuela como institución legitimada a través de interacciones y rituales, que se llevan a cabo en el ámbito de la vida cotidiana y que nos permitirá contar con un marco no tan solo físico, si no también simbólico para poder analizar los significados a las interacciones cotidianas que se llevan a cabo entre docentes y profesionales con HH de inmigrantes.

Como institución social, la Escuela, cuenta con actos cotidianos que le permiten sostenerse y legitimarse, por ello, es relevante para los objetivos de esta investigación, conocer en particular, marcos institucionales que encuadran el proceso de significación de sus miembros, específicamente, como se conceptualiza de manera teórica la diversidad cultural en las aulas, y desde ahí analizar en los relatos producidos por los actores como esta se comprende en la práctica cotidiana. Es por esto por lo que, entregaremos algunas líneas generales desde donde se ha posicionado la educación intercultural en la educación chilena, y su pertinencia para la acogida de NN en contexto de migración en Chile.

¿Interculturalidad o multiculturalidad?: Paradigmas para la integración de HH de inmigrantes en la Escuela

Tanto en los diferentes países de América Latina como en Chile, el proyecto nacional, a través de la escuela, como institución legitimada (Berger & Luckman, 1968), ha buscado instaurar la homogenización de la “identidad nacional” (Tubino, 2005). Ante esto, es urgente comprender los paradigmas que están a la base de proyectos educativos denominados multiculturales o interculturales (según las conceptualizaciones presentes en cada contexto). Se revisarán el uso de ambos conceptos y las políticas educativas que los integran para poder comprender los significados atribuidos a las interacciones cotidianas con HH migrantes analizándolos desde

los marcos educativos que rigen la educación en Chile.

En lo que atañe a la interculturalidad, es un concepto que aparece en América latina, inicialmente en el contexto educativo y particularmente referido a la educación indígena, para aludir desde diferentes objetivos en la trayectoria histórica de las diferentes naciones de Latinoamérica. Según Ferrao (2013), podemos diferenciar 4 etapas en nuestra región; la primera que, desde una lógica colonial, buscaba la “asimilación” a la cultura hegemónica presente en el territorio, base para la consolidación del modelo de Estado/Nación moderno. Posteriormente, en una segunda etapa, surgen las escuelas bilingües para los pueblos indígenas, cuyo objetivo era “civilizar” y alfabetizar a la población originaria, manteniendo el paradigma cultural hegemónico pero que reconoce que existen diversas identidades culturales subordinadas. En una tercera etapa, propuesta por la autora, dirigida por liderazgos comunitarios, se caracteriza por una mirada de la educación bilingüe que busca fortalecer y mantener las diferentes identidades culturales, promoviendo un dialogo entre culturas diversas y ampliando en algunos territorios la educación a otras comunidades más allá de las indígenas como las comunidades negras que visibilizaron las problemáticas de racismo presente en la región. Finalmente, una cuarta etapa, se relaciona con un importante número de países que en sus constituciones se reconocieron como comunidades multiétnicas, pluriculturales y multilingües, reformando así los currículos académicos vigentes entre los años 1980 y 1990, aunque sus gobiernos mantienen políticas neoliberales, desde una globalización que mantiene la hegemonía de la cultura occidental.

Particularmente, en el ámbito educativo en Chile desde los años 90 se han presentados diversas iniciativas frente a la diversidad cultural presente en el territorio, específicamente con los pueblos originarios, es así como a partir del año 2000, se consolida el Programa de Educación Intercultural Bilingüe [PEIB] que ha buscado dar respuesta a la diversidad en el aula, con acciones específicas relacionadas a “la cultura” y “la lengua”. Como propone Riedemann, Stefoni, Stang y Corvalán (2020), este modelo ha mantenido intereses coherentes con un modelo neoliberal de educación, que busca la integración de la diversidad desde prácticas homogeneizadoras y folklorizantes de las diferencias.

En este sentido, es importante comprender dos modelos teóricos que han estado a la base de las acciones en el ámbito educacional en América Latina y nuestro país. Para aquello, diferenciaremos entre la educación desde un enfoque multicultural o interculturalidad funcional (Tubino, 2005) y la interculturalidad crítica como respuesta política a las diversidades en los territorios desde las perspectivas de Catherine Walsh.

En primer lugar, se hace una diferencia conceptual en algunos autores entre la multiculturalidad e interculturalidad, entendiendo la primera como la mera descripción de la situación de coexistencia de diversas culturas en un mismo espacio territorial en el que viven, pero también es entendido como un enfoque político que busca “acompañar” la multiculturalidad presente en los territorios, invisibilizando las desigualdades estructurales presentes en estas relaciones (Stefoni, Stan & Riedemann, 2016). Promoviendo la “tolerancia” pero evitando la confrontación, impidiendo la integración y convivencia entre cultural diferentes, generando sociedades paralelas que no reflexionan sobre las desigualdades presentes desde un paradigma hegemónico (Tubino, 2005). En este sentido, citando a Tubino (2005) “Los programas multiculturalistas son paliativos a los problemas, no generan ciudadanía, promueven la equidad, pero desde arriba; son, en una palabra, profundamente paternalistas” (p. 6). Es decir, la multiculturalidad es entendida como concepto descriptivo de una realidad particular en cierto territorio, sin embargo, en el ámbito educativo, este concepto es utilizado indistintamente para referirse a prácticas que podrían ser reconocidas parte de la perspectiva denominada por algunos autores como “interculturalidad funcional o neoliberal” (Tubino, 2004;2005, Walsh, 2013, Ferrao, 2013).

El interculturalismo funcional para Tubino (2005) es aquel que postula el reconocimiento de la diversidad y la búsqueda de diálogo, “culturalizando” (Stefoni et al, 2016) las diferencias, es decir, centrándose en relevar las prácticas culturales en los espacios y diferencias lingüísticas, evitando de esta manera, la discusión respecto a los problemas estructurales de pobreza y racismo a la base de los conflictos interculturales. En este sentido, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile puede considerarse como una estrategia de interculturalismo funcional, pues limita el conflicto intercultural a solo un manejo lingüístico y “folkloriza” las identidades culturales a través de prácticas como las celebraciones

multiculturales, diccionarios de Mapudungun o Creole sin aportar al cambio en las estructuras que originan las desigualdades, es decir, son respuestas funcionales al sistema (Riedemann, Stefoni, Stang & Corvalán, 2020). Para este enfoque, los “otros” son quienes deben integrarse a la identidad nacional, por ello las políticas se dirigen a algunos, a los “diferentes” y no a toda la sociedad (Ferrao, 2013). Por ende, puede entenderse la interculturalidad funcional como la modernización neoliberal del término multiculturalismo en las políticas educativas en Latinoamérica.

En el contexto migratorio, se ha buscado homologar las practicas propuestas por el PEIB frente a la diversidad cultural de los pueblos originarios a la diversidad nacional que presenta la migración. Sin embargo, algunos análisis al respecto (Riedemann et al., 2020; Stefoni et al., 2016), han demostrado lo poco conveniente que es el uso de este modelo para la educación en contexto migratorio y las mismas falencias que presenta para la educación del grupo objetivo que se propuso en un comienzo.

Contrario al interculturalismo neoliberal, la noción de interculturalismo crítico nace del cuestionamiento que propone Tubino (2005) a la asimetría de poder, precisando que, *“la asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. Por eso, no se debe de empezar por el diálogo y sí por la pregunta por las condiciones del diálogo”* (p.5)

Por ello la interculturalidad crítica más allá de un concepto es una actitud y manera de ser y comportarse, necesaria en el mundo actual (Tubino, 2005). En palabras de Walsh (2010) la interculturalidad crítica es un *“proyecto político, social, ético y epistémico –de saberes y conocimientos, que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación”* (p. 79). De este modo, la interculturalidad como proyecto conlleva una práctica emancipatoria, buscando transformar las condiciones de subordinación de unas culturas sobre otras y desarmando la idea de una cultura homogénea y estática en las sociedades modernas.

Ante esto, Stefoni et al. (2016) problematiza como las escuelas se han vuelto un espacio donde la igualdad de derechos entre niños y niñas ha quedado limitada a *prácticas de discriminación basada en procesos de racialización, etnitización, extranjerización, generización y diferenciación en términos de clase* (p. 156). Por ello, la interculturalidad crítica, se transforma en la única opción viable para la *inclusión real* de NN HH de inmigrantes. Pues, se requiere reflexionar y transformar las inequidades estructurales presente en nuestra sociedad para poder entregar una educación de calidad, equitativa y viable para la diversidad en las aulas.

V. MARCO METODOLÓGICO

Este apartado entrega los aspectos metodológicos de la investigación, describiendo el enfoque metodológico y tipo de investigación a realizar, así como las técnicas de producción y análisis de la información.

Dado que nos interesamos en conocer los significados de la comunidad docente respecto a las experiencias en la vida cotidiana en la escuela con NNA HH de inmigrantes, se optó por llevar a cabo esta investigación desde un enfoque cualitativo, el cual nos permite indagar en los significados que las personas les entregan a las situaciones naturales gracias a su capacidad interpretativa (Vasilachis, 2006) del mismo, produciendo conocimientos respecto a las interpretaciones que los sujetos hacen desde las realidades particulares, en este caso a las interacciones con HH de inmigrantes colombianos, otorgándole de esta manera, un rol activo en el proceso de investigación, es decir nos concede la posibilidad de conocer los significados que Docentes les otorgan a las interacciones cotidianas de hijos e hijas de inmigrantes colombianos desde sus propias voces, permitiéndonos llevar a cabo un proceso reflexivo durante toda la investigación.

Para González y Villegas (2010), es importante reflexionar en torno a la selección del método(s) a utilizar, refiriendo que:

La selección del método de la investigación no es un asunto meramente técnico; pues el mismo ha de estar coherentemente sintonizado con el problema que está siendo

investigado y es éste el que lo define; así que cada problema de investigación reclama y exige su propio método específico de abordaje; por tanto, no hay un "método único" susceptible de ser aplicado en todos los trabajos de investigación, sino que cada caso de estudio en concreto, requiere de la construcción de un método en particular (p.137).

Tomando en consideración una perspectiva situada de la investigación cualitativa, es importante describir el contexto geográfico donde se llevará a cabo la investigación, para luego dar cuenta del diseño metodológico propiamente tal. Se optó por un establecimiento de la comuna de Recoleta debido a que esta es una de las 5 comunas con mayor población migrante en la región metropolitana, y las personas de nacionalidad colombiana son el tercer colectivo con mayor porcentaje en la comuna, anteceditos por peruanos y venezolanos (INE & DEM 2021, estimaciones agosto 2021). Además de la disposición por parte del área de educación a participar de la investigación y generando el primer contacto con el establecimiento. La opción particular de establecimiento escolar, además de las razones expuestas más adelante, se debió a que el director estuvo dispuesto a la participación en esta tesis, facilitando los tiempos para que los diferentes entrevistados pudieran entregar las entrevistas que fueron analizadas según los objetivos propuestos. Esto es de gran relevancia, debido al contexto sanitario que ha vivido el país en el transcurso del trabajo de campo realizado, lo cual impidió la realización de entrevistas de manera presencial.

Territorio: Comuna de Recoleta

El Decreto con Fuerza de Ley, publicado en el diario oficial el 17 de mayo de 1981, creó la comuna de Recoleta, sin embargo, recién el año 1991 se crea la Municipalidad de Recoleta y en 1992 pasa a hacerse cargo de la administración de la comuna. Anteriormente era administrada por las municipalidades de Conchalí y Santiago. (Municipalidad de Recoleta, 2020)

La comuna alberga el 2,45% de la población total de la Región Metropolitana, con un 100% de población urbana, limitando con las comunas de Huechuraba, Independencia, Conchalí, Providencia y Vitacura (Ver fig. 1). (Municipalidad de Recoleta, 2020)



Figura 1. Límites de la comuna de Recoleta (Municipalidad de Recoleta, 2020)

El interés por esta comuna en particular recae en varios factores, uno de ellos es que, según el reporte de Atisba, estudios y proyectos urbanos (2018) en base al Censo 2017, Recoleta concentra el 4,4% de la *población* total de personas inmigrantes en el país, siendo la cuarta comuna con más alto porcentaje de inmigrantes en la Región Metropolitana. Junto con ello, cuenta con una alcaldía comunista desde el año 2012, que ha impulsado políticas sociales de integración multicultural en la comuna, como el compromiso asumido con ACNUR y su programa Ciudades Solidarias, que busca promover el pleno goce de derechos de personas migrantes y refugiadas en las comunas participipes.

La Escuela

La escuela escogida para la muestra es un establecimiento urbano de dependencia municipal de la Comuna de Recoleta. Cuenta con una matrícula de 1.252 estudiantes distribuidos desde Educación parvulario al 8vo grado de la enseñanza básica, con un promedio de 41 alumnos/as por curso.

La elección del establecimiento se realizó debido al interés de este en participar de la investigación, tras primeros contactos con el Departamento de Educación de la comuna. Una de las características que determinó la elección fue que para el año 2021, el 45% de la matrícula total del establecimiento correspondía a estudiantes de origen migrante.

Junto con ello, los directivos del establecimiento se describen a sí mismo como un establecimiento intercultural, tanto desde su Proyecto educativo, como desde sus prácticas cotidianas, es así que, según su reglamento de convivencia para el año 2020, la escuela define que su misión institucional como “Formar a todas/os nuestras/os estudiantes desde el ámbito cognitivo, social, físico y emocional, en un ambiente de sana convivencia, inclusivo, participativo, diverso y con especial énfasis en generar instancias educativas, basadas en la **interculturalidad**”; siendo su sello institucional la “Interculturalidad, con foco en lo académico e inclusivo” (p.8). Por su parte, en el Proyecto Educativo Institucional, expresan que sus valores son: el respeto, diversidad, identidad, solidaridad e igualdad.

Dentro del proceso educativo, la convivencia escolar cumple un rol determinante de las experiencias que niños, niñas y adolescentes tienen en la escuela. Por ello, desde el año 2002, los establecimientos en Chile cuentan con una Política de Convivencia Escolar que obliga a los establecimientos a elaborar un Plan de Gestión de Convivencia Escolar que dé cuenta de acciones consensuadas entre los diferentes actores de la comunidad educativa para mantener un adecuado clima escolar. En la comuna de Recoleta, se ha trabajado exitosamente un plan de convivencia escolar que busca dar respuesta a la realidad de la comuna, por ello se han implementado acciones específicas en el ámbito de la migración, contando con un programa para migrantes y refugiados a nivel comunal.

En el caso de esta investigación, se optará por trabajar con Docentes tutores, que cumplen el rol de profesor jefe en los cursos de 7mo y 8vo básico y con profesionales del Centro de Apoyo Tutoría Integral [CATI], proyecto presente en diferentes establecimientos de la comuna. Por ello, el siguiente apartado nos referimos a algunos antecedentes respecto al Proyecto CATI.

Convivencia escolar y Proyecto CATI

Desde el 2015 se implementa en el establecimiento el Centro de Apoyo Tutoría Integral [CATI] que nace como parte de la Unidad de convivencia escolar DAEM de Recoleta, y cuya finalidad es “brindar apoyo integral, formativo y educacional a todos los estudiantes que forman parte de las comunidades educativas” (Reglamento de Convivencia Escolar, 2020, p.15).

El establecimiento define el modelo de trabajo de CATI como una estrategia psicosocial, cuyo foco será lo pedagógico, buscando mejorar y mantener la convivencia escolar, favoreciendo al bienestar y calidad de vida de toda la comunidad educativa, promoviendo la salud y nuevos aprendizajes. De esta manera el programa CATI “transforma algunos roles tradicionales del sistema escolar” (Reglamento de convivencia escolar, 2020, p.15). Es así como los profesores jefes, pasan a llamarse profesores “tutores”, favoreciendo el vínculo con las familias y sus estudiantes a través de los diversos roles estratégicos que asumen con su grupo curso. Por ello, los docentes tutores “disponen de una carga horaria de 44 horas semanales, las cuales se distribuyen en un 30% de horas de docencia en aula y un 70% de horas CATI (no lectivas)” (Reglamento de convivencia escolar, 2020, p.15).

Esta labor se lleva a cabo a través de la coordinación con el equipo denominado REA (Reuniones de equipo de aula), integrado por profesionales de apoyo pedagógico como orientadores, inspectores dupla psicosocial, equipo PIER (Programa de integración escolar Recoleta).

Diseño de la investigación

El diseño fue de tipo exploratorio-descriptivo tomando en cuenta la limitada literatura referida a los NNA HH de inmigrantes en la escuela, sobre todo en el caso específico de significados a las interacciones cotidianas en la escuela con HH de inmigrantes colombianos en nuestro país.

La estrategia empleada para definir la muestra se basó en un muestreo de caso típico, permitiendo la elección de participantes que cumplan con el criterio principal, es decir, que fueran diferentes agentes de la comunidad educativa de la escuela escogida, que interactuaban de manera directa con hijos o hijas de inmigrantes colombianos. Así, se llevó a cabo un estudio de caso, buscando conocer de manera contextualizada y en profundidad el objeto estudiado (Hernández, 1991).

Particularmente, el interés por hijos e hijas de inmigrantes colombianos viene de la importancia de estudiar las particularidades de cada colectivo de inmigrantes, previniendo no homogeneizar

e invitando a observando las particularidades que definen sus procesos migratorios, y atañen a causas o determinantes que influyen en la decisión de migrar y las motivaciones respecto al destino elegido.

En este sentido, el colectivo colombiano en Chile presenta una heterogeneidad particular en razón a diferentes posiciones de clase, raza, sexo, sector geográfico de origen, que nos permite indagar en diferentes motivaciones para comenzar su proceso migratorio y diferentes niveles de integración como propone Gissi & Ghio (2017). Por ello, se tuvo como hipótesis que las características que configuran la interacción de los adultos son reproducidas en las relaciones entre niños y niñas hijas de inmigrantes colombianos y los diferentes actores educativos en sus escuelas e influyen en los significados que les otorgan los docentes a estas interacciones cotidianas.

Por tanto, nuestros sujetos de análisis fueron Docentes de séptimo y de octavo básico de la escuela de la comuna de Recoleta, que cuenten con estudiantes HH de inmigrantes colombianos que hayan migrado en procesos de reunificación familiar o nacido en nuestro país, además de profesionales parte del CATI, quienes nos podrán entregar una visión generalizada de las interacciones cotidianas en la escuela. Debido a la situación sanitaria actual, y la modalidad de clases virtuales, se tomará en cuenta las experiencias de los entrevistados frente a las interacciones tanto presenciales como virtuales.

La decisión en torno a la elección de los cursos responde al desarrollo de la escritura en estudiantes de séptimo y octavo básico. A la vez, según investigaciones realizadas por Echeverri (2016) en el norte de Chile, es a la edad de 12 años, cuando en Chile los estudiantes debiesen cursar séptimo básico, que NN colombianos son reclutados por los grupos paramilitares y milicias en Colombia. Por esto se entendió que a partir de esa edad se intensifican las reunificaciones familiares con padres que han migrado, volviendo relevante el estudio dentro de esas edades.

La relevancia de entrevistar docentes tutores recae en que son los encargados de impartir asignaturas como lenguaje, historia y orientación, además de la relación más cercana que deben

tener con sus estudiantes, lo cual nos entrega las riquezas de sus experiencias con estudiantes hijos/as de inmigrantes colombianos, y nos permite conocer los significados asociados a estas interacciones. Junto con ello, se llevaron a cabo entrevistas al equipo del área de apoyo integral. La decisión asociada a las determinadas asignaturas se basó en resultados de investigaciones anteriores con esas asignaturas, que dan cuenta de la diferencia entre el ámbito declarativo y las prácticas cotidianas en la escuela.

Con el fin de apoyar la validez del estudio y debido a la complejidad de realizar la investigación con NNA HH de inmigrantes frente a la virtualidad de las relaciones hoy presentes, se optó por entrevistar a docentes tutores de los cursos consignados y a profesionales del equipo CATI (psicólogo, trabajadora social, encargada de convivencia escolar, inspector general).

Con el fin de explorar los significados que construyen la comunidad docente en las interacciones que se producen con NNA HH de inmigrantes colombianos, se llevaron a cabo cinco entrevistas semiestructuradas a profesores tutores que contaban con estudiantes de origen colombiano, cinco a profesionales del Equipo de acompañamiento psicosocial del establecimiento, según la disponibilidad de tiempo y voluntad de participar de la investigación. Para la realización de estas entrevistas se hizo uso de un Consentimiento Informado, de acuerdo con los requerimientos éticos que toda investigación científico social tiene.

A fin de mirar en profundidad el caso de estudio elegido y poder explorar las subjetividades de los sujetos, se optó por un análisis cualitativo de la información, cuyo carácter inductivo nos permitió contextualizar las interpretaciones de los significados construidos por los sujetos de manera holística.

Debido a las características de los datos que se busca producir y los objetivos que guían esta investigación, se utilizó el programa Atlas ti para construir categorías de análisis según los objetivos y marco teórico, para posteriormente realizar un análisis de contenido de las categorías producidas.

VI. PRINCIPALES RESULTADOS

Respecto a los hallazgos producidos desde las entrevistas realizadas a docentes tutores [DT] de séptimo y octavo básico y profesionales del equipo CATI (psicólogo, trabajadora social, inspector general y encargada de convivencia) del establecimiento elegido, estos se han organizado respecto al objeto de estudio, en relación a los objetivos de investigación junto con algunos hallazgos que emergieron de los relatos, lo cual nos permite comprender de manera más amplia los significados asociados a las interacciones cotidianas con NN HH de inmigrantes, particularmente colombianos.

Es importante, en este punto, comentar que en las entrevistas realizadas, a pesar de buscar conocer los significados particulares a las interacciones con HH de inmigrantes colombianos, los sujetos entrevistados evitan, constantemente, enlazar la nacionalidad particular a sus experiencias, generalizando de esta manera a los HH de inmigrantes como un solo grupo, a pesar de ello, distinguen a algunos colectivos migrantes como “nuevos migrantes” con particularidades específicas que facilitarían o entorpecerían su integración, como lo son los migrantes haitianos y venezolanos.

Buscando dar coherencia a los hallazgos y desde la interpretación que permite un análisis cualitativo por parte de la autora, en este apartado se organizan la producción de resultados por títulos temáticos, comenzando por los significados generales a la migración en nuestro país, para posteriormente analizar las estrategias educacionales al respecto de esta realidad migratoria en el aula, continuando con la descripción de los significados a las interacciones con NN HH de inmigrantes, y culminando con las especificidades de los significados respecto a HH de inmigrantes colombianos en particular por parte de los sujetos de estudio.

Significados asociados a la migración hacia Chile, la necesidad de regulación y la vida cotidiana de las personas migrantes

Respecto a las diferentes posiciones frente a la situación migratoria en el país, la investigación muestra, por parte de los docentes tutores [DT] entrevistados, la presencia de un discurso a

favor de la migración, entendida como un derecho y como una práctica que busca mejorar la calidad de vida de las personas:

Sí, siento que mi tendencia va más que la migración es un cierto derecho (DT4, 7 años en el establecimiento)

Yo estoy de acuerdo, a favor de la migración; considerando que todo sujeto que migra va en la búsqueda de mejorar sus condiciones y calidad de vida” (DT3, 7 años en el establecimiento)

Es un derecho migrar para buscar nuevas oportunidades (DT5, 17 años en el establecimiento)

Además, recalcan la importancia de las migraciones hacia nuestro país como una instancia de enriquecimiento cultural. En esta línea, se refieren a algunas estrategias llevadas a cabo por el establecimiento respecto a la integración cultural de las diferentes nacionalidades presentes en la escuela, en coherencia con los planes ministeriales propuestos frente a la educación intercultural en el aula:

La visión acerca de la migración es que nos enriquece, nos enriquece como país porque nos da la posibilidad de conocer in situ de otras culturas, la mezcla de culturas es esencial para nuestro crecimiento, es decir somos países vecinos tenemos que tener un respeto mutuo, colaborativo también y de verdad que dentro del aula se enriquece por que en cada una de las asignaturas siempre hay conocimiento por parte de los niños (DT2, 13 años en el establecimiento)

Es enriquecedor en el sentido cultural, es enriquecedor para las relaciones humanas ¿cierto? nosotros trabajamos y nosotros hacemos fiestas multiculturales, donde hay una diversidad y comiditas ricas y sabemos unos de otros (DT1, 7 años en el establecimiento)

Respecto a los significados que tienen los docentes acerca a las motivaciones de las personas migrantes para iniciar el proceso migratorio, refieren la búsqueda de oportunidades laborales y en el caso de la comunidad venezolana, la situación política del país de origen:

Si uno viene de otro país está buscando ayuda, no viene por otra cosa, eso al menos es lo que yo pienso, que obviamente hay excepciones (...) los que viene acá llegan buscando protección, buscando ayuda, buscando poder de cierta forma ayudar a la gente que sigue viviendo en su país, a su familia que está en el país (DT2, 13 años en el establecimiento)

Hay algunos que vinieron por otras razones que son los venezolanos ¿cierto? y que siendo profesionales tuvieron que trabajar en cualquier cosa y han ido avanzando (DT1, 7 años en el establecimiento)

Esa desesperación de querer venirse por un mejor pasar, porque nadie va a querer venirse, ay no si me voy a ir Chile porque “tiene las mejores playas”, ¡no! Porque viene para poder avanzar en sus vidas, por tener mejoras (...) (DT1, 7 años en el establecimiento)

Comentan que ello es parte del discurso que traen las familias migrantes, que su motivación sería principalmente económica:

En esa entrevista, el motivo de esa migración es por un tema netamente económico, porque lo están pasando mal en el país donde están (DT5, 17 años en el establecimiento)

Además, consideran que las razones para migrar se relacionan con una falta de garantía respecto a los derechos fundamentales:

Estas personas cuando van a un lugar van con el único objetivo de optar por un bienestar familia. Es la visión que tengo, y yo creo que acá, y lo vuelvo a repetir, es un derecho que todo ser humano tiene de ir y migrar a otro país, a otro lugar cuando dentro de mi

entorno, dentro de mi ciudad, región o país, no tienes ciertas garantías. Garantizados derechos fundamentales como el derecho a la vivienda, el derecho a la educación, a la salud, por nombrar algunos (DT5, 17 años en el establecimiento)

También comprenden que la migración se da a nivel mundial:

Con respecto a las migraciones pienso que no es solo un fenómeno que se está dando acá en nuestro país. Es un fenómeno que se está dando en varias partes del mundo (DT5, 17 años en el establecimiento)

Sin embargo, se observa en los discursos de la comunidad docente, una preocupación por la falta de programas que se ocupen de la integración de las personas migrantes en el país y se refieren a la idea de que se producen ciertos guetos de migrantes:

Tampoco siento que existan programas donde las personas migrantes se sientan parte de esta sociedad, porque de cierta manera se van dando ciertos guetos en donde las propias culturas migrantes se van entrelazando entre ellos, pero no se abren a la sociedad chilena de alguna manera (DT4, 7 años en el establecimiento)

Para los DT, la integración de las personas inmigrantes en la sociedad de acogida, dependen de la situación económica y profesional con la cual ingresan al país, mostrando una preocupación por aquellos ciudadanos de otras nacionalidades que migran al país con menor calificación o sin un resguardo económico para mantenerse en Chile:

Pero la verdad no me gusta o no estoy de acuerdo con lo que está sucediendo acá en Chile o en otros países, en donde está entrando muchísimo ciudadano de otras nacionalidades y no están entrando bajo una perspectiva segura, bajo alguna seguridad en lo laboral en lo económico. Por lo tanto, en vez de venir a buscar ese alivio, viene a sufrir por lo general (DT3, 7 años en el establecimiento)

Estoy hablando del ciudadano que no cuenta con estudios, que no cuenta con

herramientas, con apoyo acá en Chile u otros países que pueda llegar bien Entonces hay un tema de dolor, como ser humano, en el contexto de que han tenido que pasar por tantas dinámicas, tantos problemas tantos conflictos para poder llegar acá y no hay una respuesta favorable muchas veces, y ellos son los mismos que después vamos conociendo dentro de nuestras escuelas, y vamos viendo la falta de recurso, la falta de oportunidades, la desesperación y son muy pocos, que, al contrario, llegan probando suerte y les ha resultado, ha sido favorable (DT3, 7 años en el Establecimiento)

Además de estas dimensiones, al parecer de los DT, en la vida cotidiana de las familias migrantes intervienen factores como las redes con que cuentan las personas migrantes a la hora de migrar a Chile y la regulación de su documentación –tenencia de documentos de identidad, contratos, etc.– para trabajar en el país:

¿Cómo diría que es la vida de las personas inmigrantes en nuestro país? A ver, depende, depende, porque hay algunos que tiene hartas redes de familiares y de amistades, que ya conocían gente en el país, que de hecho llegaron por recomendación de otras personas y llegaron acá y viven en comunidad, y no están mal. Y tienen trabajo bien remunerado, se encuentran como cualquier ciudadano de acá de Chile trabajando, pero hay otros que, obviamente, no tenían legalizadas su documentación, ellos trabajaban en lo que podían (DT2, 13 años en el establecimiento)

Respecto de este punto, recalcan la urgencia de normativas que regulen el ingreso de personas migrantes hacia nuestro país, desde un discurso de preocupación por la situación que viven las personas migrantes en nuestro ante la falta de regulación:

¿Qué piensa usted que debería regularizarse en torno a las migraciones propiamente tal? ...el acceso, el acceso al país, yo considero que es muy peligroso y lamentable para las personas que viene de un país, buscando ayuda, colaboración. (DT2, 13 años en el establecimiento)

Sí, se podría regularizar (...) porque, qué pasa, que es mi mirada y que es lo que estoy

viendo ahora, que (...) llegan cierto... personas sin tener un lugar físico para poder quedarse y esto que hace, aglomera más (...) En cambio, si hubiera algo estable pudieran ubicar a estas personas para que no estuvieran pasando situaciones de calle, por ejemplo, que es lo que uno evidencia y ve mucho. Eso se pudiera regular (DT1, 7 años en el establecimiento)

Frente a ello, se produce en el relato algunos puntos de vista respecto a la nueva ley de migraciones en nuestro país

(...) Estaban viendo era como un trabajo estable (...) cuando uno va a otro país, es como el mismo sistema, insisto, tiene que ver para regularizar los beneficios también de como ayudamos a todas las personas (DT2, 13 años en el Establecimiento)

En torno a la regularización, surgen discursos que connotan de manera negativa el ingreso por pasos no habilitados a nuestro país, recalcando que un ingreso regulado permite contabilizar las personas ingresan a Chile y además llevar un control sobre la entrada de personas migrantes:

(...) Debería haber un tipo de regularización que le permita al otro, no entrar por el patio trasero que uno dice, esa cosa ilegal no, la cosa legal sí, porque la cosa legal me permite tener a mí un conteo (DT1, 7 años en el establecimiento)

Yo creo que las cosas hay que regularlas, porque de acuerdo con esa regulación también tenemos que, como te digo, saber cuántas personas hay, esa cifra, esa estadística, para poder destinar la ayuda, los beneficios, eso (...) (DT1, 7 años en el establecimiento)

Además, las personas entrevistadas refieren cómo la Pandemia Covid19 afectó a la situación de las personas inmigrantes, en relación también a la falta de regularización:

Siento que a algunos se les ha dificultado bastante por su situación migratoria, por no tener, por ejemplo, cedula de identidad, que muchos lugares necesitan la cedula para

poder hacerte un contrato de trabajo, entonces muchos papás estaban varados en eso y no podían trabajar y se iban a vender, a hacer “pololos” y con la misma pandemia o la crisis social no podían hacerlo (DT1, 7 años en el establecimiento)

Se le cerraron muchas puertas con esto de la pandemia, se cerraron muchos trabajos, especialmente estos temporales, entonces ellos son los que están viviendo las consecuencias (DT2, 13 años en el establecimiento)

Si bien la comunidad docente advierte sobre la necesidad de regular el ingreso al país, al mismo tiempo desconoce las leyes migratorias que rigen en el país, lo que la conduce a informarse a través de redes no oficiales:

No, no sé muy bien cómo funcionan las políticas migratorias... Sabía que antes sacaban visa de turista y llegaban acá y trataban entre comillas de obtener un trabajo y poder, al cabo de dos años, la residencia (DT4, 7 años en el establecimiento)

Mira, como te acabo de decir, es muy poco lo que veo de tele (...) por la misma razón, me entero a través de las redes sociales, a través de otras fuentes de información. Pero, lo que tengo entendido que busca, esta nueva ley de migración, justamente ello (...) que se pueda regular este proceso, con el fin de poder entregar ciertos permisos de permanencia, de residencia en nuestro país (DT3, 7 años en el Establecimiento)

(...) Solamente lo que he leído del proceso que se está tratando de legalizar para que los extranjeros tengan por fin su, o sea todas las personas que han entrado de manera ilegal, también puedan regularizar su documentación para poder permanecer en el país etc., pero en sí, las políticas que tiene el país las desconozco (DT2, 13 años en el Establecimiento)

Respecto a los significados que se construyen respecto a la “crisis migratoria” en Chile, los DT entrevistados, nos entregan sus puntos de vista a partir de las informaciones que obtienen desde los medios de comunicación y redes sociales respecto a la migración, haciendo hincapié en la necesidad de priorizar la regulación del ingreso de personas migrantes al territorio nacional para evitar ciertas situaciones que conflictuarían la relación con la sociedad receptora:

“El otro día me movió bastante el caso de este ciudadano colombiano que había tenido que despedir a su mamá, porque se la habían llevado en el avión y los dejaron en Arica. Bueno eso es lo que estamos viviendo y vamos a vivir de aquí en adelante porque es recién el comienzo de la verdadera situación de todos estos ciudadanos, así que me gustaría este protocolo, de que existiera realmente una estructuración de la llegada de migrantes y así como nosotros vamos en la búsqueda de mejores trabajos en otros países, también que se le pueda dar una oportunidad, pero real y no que vengan a pasar más miseria de las que pasan en sus países” (DT3, 7 años en el Establecimiento)

“Pasaron muchas situaciones en ese lugar y hubo muchas personas que se tomaron viviendas, entonces a eso voy con dañar a otros también, siento que eso hay que regularizarlo, si yo tuviera un lugar donde llegar o fuera como más regularizado esa parte no ocurrirían ese tipo de situaciones, porque ahí al fin y al cabo son otros los involucrados también (DT1, 7 años en el establecimiento)

Los entrevistados comentan, además, sobre situaciones particulares que, según ellos, estarían motivando la migración hacia nuestro país en contexto de pandemia. Esto se advierte como una molestia frente la falta de regularización de la migración

“Yo lo que me enteré, es que, mucha gente quería migrar a Chile para poderse colocar la vacuna, eso es una cosa, cosa que no debería ser, siento que el tipo de vacuna, como este tipo que es una pandemia debería de estar expuesta para todos los países, pero lamentablemente ahí no se puede dar” “vi lo del norte cierto ... a eso voy con la entrada por la puerta trasera, porque dañamos otros espacios, otras localidades y porque hacemos crecer, es cómo lo mismo de la vacuna cuando en vacaciones muchos se

*pusieron la vacuna en los lugares en que estaban vacacionando y dejaron sin vacunas”
(DT1, 7 años en el establecimiento)*

En referencia a cómo la situación migratoria de las familias migrantes afecta a sus estudiantes, la posición de los DT dice relación con el acceso a beneficios sociales y la tranquilidad familiar, relatando su experiencia en entrevistas con apoderados migrantes:

(...) Estuve conversando con una apoderada venezolana y por fin obtuvo su Rut chileno y su hijo también (...) estaba muy contenta porque por fin iba a poder acceder a ciertos beneficios, entonces eso incide, por supuesto, en mis estudiantes, porque van a poder tener acceso a una mejor calidad de vida. Y van a estar más tranquilos también, van a poder vivir más tranquilos. (DT3, 7 años en el Establecimiento)

Los relatos aquí expuestos, muestran un dilema presente en los docentes y profesionales del establecimiento, los cuales se repiten en investigaciones en diferentes partes del país (Aravena et al, 2019; Flanagan et al., 2021; Muñoz et al., 2021), donde existe un discurso a favor de la migración como un proceso de enriquecimiento cultural, que parece comprender los múltiples motivos a la base de la decisión de migrar de las personas, entendiendo este como un derecho, sin embargo, se topa con una visión sesgada de los mismos, que llaman la atención sobre la falencia de las políticas públicas en Chile, las cuales no han sabido dar respuesta, a su parecer, a esta realidad. Sobre la base de una noción, aún vigente, en la ciudadanía, que se ha mantenido con las últimas leyes en materia de migración, donde se prioriza la idea de seguridad nacional. En el contexto de pandemia actual, la seguridad nacional se sostiene en el migrante como amenaza a la salud pública.

Ante este contexto, la realidad en el ámbito educacional no es muy distante, y se expone a continuación, bajo una idea de una política de la no política o política del estado del ánimo, como lo proponen algunos autores (Mora, 2018; Pascual, 2021; Thayer, 2019; Thayer, Stang & Dilla, 2019) que deja a los establecimientos y sus docentes sin apoyo en la integración de estudiantes de origen migrante, limitándose a solo resguardar un acceso administrativo al aula.

Significados en torno a las políticas y estrategias institucionales y rol del gobierno ante la educación de estudiantes de origen migrante

En Chile, a partir del año 2015 entran en vigor diversas normativas que buscan asegurar una educación en igualdad de condiciones, que a pesar de las críticas, ha dado cuenta de un interés político por transformar el sistema educativo. Sin embargo, en el caso de niños y niñas de origen migrante, este interés ha sido bastante menos claro, mostrándose a través de iniciativas particulares a falta de una ley clara al respecto.

En este sentido, respecto a las políticas ministeriales referidas al ingreso de estudiantes migrantes a los establecimientos educacionales del país, los docentes se refieren únicamente a las medidas que ha tomado el Ministerio respecto a la validación y nivelación de estudios, lo cual conlleva que el establecimiento educacional deba realizar pruebas de conocimientos a NNA quienes no cuenten con sus documentos escolares validados en el país y de esta manera matricular en el curso que corresponda, esto se realiza, según las experiencias relatadas por los DT, principalmente a la edad de los estudiantes:

Yo tuve un niño todo un año en 6to básico y en los últimos meses por edad, él ya tenía 15 años, hicieron su validación de estudio para 8vo básico y él se graduó, siendo que estuvo 2 meses en 8vo básico, entonces dio el salto y eso pasa netamente por políticas ministeriales, no pasa por los profesores de asignatura (DT4, 7 años en el establecimiento)

Frente a esto, los docentes muestran preocupación por los contenidos que maneja el estudiante para avanzar en los cursos, principalmente del colectivo haitiano debido al manejo del idioma, y las acciones que deben articular para dar respuestas a estas necesidades de nivelación. Cuestión que, también aparece como una preocupación respecto a otros NNA HH de inmigrantes que no cuentan con el castellano como lengua materna

Entonces, en algún momento, la preocupación para nosotros fueron los haitianos, los cuales no nos entendían, entonces querían ocupar profesores PIE para poder hacer una nivelación, pero no existe el material humano los cuales los puedan nivelar. (DT4,

7 años en el establecimiento)

(...) Y lo más grave es con los niños que no hablan el idioma, para todo el proceso pedagógico, para entenderse con las familias, lo que les pasa, cómo les podemos ayudar que se hace más complejo (...) (IG, equipo CATI, 4 años en el Establecimiento)

Relativo a la integración de estudiantes migrantes en el aula, además de otorgarle una evaluación positiva a nivel cultural, refieren que no se hace necesario entregar estrategias específicas hacia ellos, pues el establecimiento cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) cuyo sello es la interculturalidad, dándose de manera natural en las interacciones cotidianas:

Lo que nosotros buscamos en la interculturalidad más llevada a la filosofía, porque era un director profesor de filosofía, era hacer esa mirada de integración, donde nosotros nunca destacáramos que ellos eran inmigrantes, por tanto, siempre fue normal nuestra comunicación, nuestro vínculo tanto con chileno como con extranjeros, siempre ha sido de la misma forma, nunca hemos hecho una mayor diferencia en ese sentido (DT4, 7 años en el establecimiento)

Acá se vive la interculturalidad, la multiculturalidad a diario (IG, equipo CATI, 4 años en el Establecimiento)

Los entrevistados valoran de manera positiva la mirada de igualdad para todos que se promueve en la escuela frente a la integración de estudiantes de diferentes nacionalidades

Yo creo que (...) vamos por buen camino con respecto al tema de los niños que provienen de otros países. Aquí no se hace la distinción, yo recibo niños, yo no hago la distinción de niño de venezolano, de niño de Perú, no yo recibo niños. Y acá se les educa a todos por igual y acá se les entrega cariño, se les entrega contención a todos (DT5, 13 años en el establecimiento)

Frente a la llegada de estudiantes migrantes, algunos docentes dan cuenta de una búsqueda de estrategias para acogerlos cuando recién llegan a la escuela y cómo buscan adaptar los contenidos a la realidad que se vive dentro de su aula, a pesar de no contar con indicaciones ministeriales al respecto.

Cuando viene llegando un integrante al curso, de alguna nacionalidad con un idioma diverso, distinto, nosotros acostumbramos, yo en particular, a saludar en el idioma de este estudiante integrado a nuestra sala, entonces surge, vuelvo a reiterar, una integración inmediata (DT3, 7 años en el Establecimiento)

Yo soy profesora de inglés y en mi área sí, por ejemplo, estuviéramos nombrando la ropa, los niños inmediatamente me dicen “en mi país no se llama así”, entonces siempre hay un enriquecimiento cultural, entre los niños y cuando debemos tener conversatorio o analizamos cosas todos las van viendo desde su perspectiva, expresan como lo visualizaban desde su país de procedencia, entonces es enriquecedor en la práctica pedagógica (DT2, 13 años en el establecimiento)

Las acciones particulares que comentan tienen relación con lo que permite el Decreto 83/2015 (Diversificación de la enseñanza) respecto a la adecuación curricular

Sí un estudiante viene llegando recién de Colombia o de otro país x, se inserta recién en nuestro colegio cierto y yo estoy trabajando en historia características de Chile, ¿le voy a pedir a mi estudiante que está recién incorporándose que sepa las características políticas de mi país?... O que, no sé, ¿qué me pueda explicar la regionalización de nuestro país? Creo que hay cosas que ahí podemos transar, cuando ha sucedido eso y que nos hemos enfrentado en clases de historia, ¿qué nosotros hacemos? la adecuación curricular (DT1, 7 años en el establecimiento)

Y cómo estas estrategias motivan a los estudiantes de origen migrante, invitándolos a ser partícipes de la clase:

También, durante las horas de clases también intentamos incentivarlos. No, por ejemplo, decir hagan un recuadro y háganlo de Chile o si necesitan o busquen un paisaje de Chile y descríbanlo. No. Es al final de América, cosa de que todos los estudiantes se sientan identificados y puedan describir lo que ellos conocen (...) eso los ayuda, los motiva (...) (DT2, 13 años en el establecimiento)

Aunque recalcan que estas son más bien estrategias particulares de cada docente que una política institucional o ministerial:

Eso tiene que ver con un cuento uno de docente, la adecuación (DT1, 7 años en el establecimiento)

A nivel administrativo, el equipo del CATI refiere protocolos de acción ante estudiantes nuevos, especialmente de origen migrante, cuya finalidad es orientarlos durante un proceso de inducción llevado a cabo por los docentes tutores y los mismos compañeros que funcionan como guías o tutores en el proceso de adaptación del estudiante:

Nosotros siempre cuando llegan estudiantes nuevos, se ha hecho un protocolo de bienvenida para que ellos se vayan integrando, la presentación, se le hace un seguimiento a través de los tutores, también se pone a alguien de compañero tutor que vaya acompañando a esta persona que llega y se vaya adecuando (Coord., Equipo CATI)

Es interesante que, ante la realidad migratoria en la Escuela, desde el equipo CATI, adviertan la necesidad de abordar problemáticas que definen como “culturales”, respecto a los modelos de crianza y métodos correctivos de las familias migrantes, sosteniendo que el establecimiento debe educar a las familias en estos temas:

Ahí nosotros (...) se hace una conversación, una reunión que en el fondo también queremos que se eduquen en ese sentido que, acá en Chile, se protegen los derechos de los niños, que los niños no deben trabajar a muy temprana edad, no pueden quedar

a cargo de menores también, por que pueden ocurrir accidentes, mucha responsabilidad (Coord., Equipo CATI, años en el establecimiento)

(...) por ejemplo hay algunas culturas que siguen avalando el golpe como método de aprendizaje o de formación y nosotros en Chile, con todos los defectos que tenemos pero de alguna acá ya está instalado de que el golpe es un delito y yo profesor o cualquier persona que me entero de que a un niño lo están golpeando, mi deber es denunciarlo, entonces ahí de repente se nos genera algunas dificultades cuando conversamos con los apoderados, cuando me toca que llamar por algún tema de convivencia escolar, se nos genera algunas dificultades para entendernos y hablar todos el mismo idioma (IG, Equipo CATI, 4 años en establecimiento)

Además de recomendar, talleres o intervenciones con los apoderados en habilidades parentales, violencia de género, y apoyo en el proceso educativo de sus hijos, pues lo ven descendido en las familias migrantes:

¿Qué tipo de intervenciones recomendaría en la escuela en temas de migración? Talleres para los papás, talleres de habilidades parentales, talleres sobre violencia. Para las mamás, talleres de sexualidad, que lo hemos impartido con distintas redes que van de apoyo, pero es una temática constante que ellos tienen que estar constantemente recordando (AS, Equipo CATI, años en el establecimiento)

En ese sentido, de poder orientar a estos padres, que da alguna manera hacen difícil este proceso educativo porque, es importante que ellos apoyen a los estudiantes no que los dejen solos (Coord., Equipo CATI, años en el establecimiento)

En este apartado, se logra identificar la ausencia de una interculturalidad crítica por parte de las políticas ministeriales, existiendo una ausencia de la misma, o como proponen algunos autores, un silencio elocuente (Mora, 2018) lo cual conlleva una falta de preparación por parte de los docentes frente a los desafíos que propone la migración y la sistematización de acciones al respecto, escondiéndose tras un modelo de inclusión funcional que niega las diferencias y

promueve la asimilación de *los otros* al modelo educativo nacional.

A pesar de las “buenas intenciones” de los docentes y profesionales entrevistados, se demuestra una falta de preparación y reflexión respecto al ingreso de NN HH de inmigrantes, además de identificarse discursos asociados a un imaginario colectivo respecto a una superioridad de la cultura nacional por sobre la de las familias migrantes, comentando que estaríamos más avanzados que otros países en temas como los derechos de los NNA.

Significados de las interacciones con HH de inmigrantes en la escuela

Si bien, el objetivo de esta investigación fue conocer los significados de los docentes y profesionales del equipo CATI, asociados a las interacciones cotidianas con HH de inmigrantes colombianos en particular, en los relatos se produjo que los entrevistados generalizan las experiencias hacia los HH de inmigrantes, lo cual se cree pudo deberse al discurso que busca construir la institución respecto a la inclusión, “tratando a todos por igual” lo cual se repitió en las entrevistas, sobre todo con aquellos docentes que llevan más años en el establecimiento.

(...) en nuestra escuela se da esa suerte de igualdad, y de verdad que es así. No hay ningún tipo de exclusión o de discriminación, se da esa suerte de igualdad, el trato todos por igual (DT3, 7 años en el Establecimiento).

(...) siempre fue normal nuestra comunicación, nuestro vínculo tanto con chileno como con extranjeros, siempre ha sido de la misma forma, nunca hemos hecho una mayor diferencia en ese sentido (DT4, 7 años en el establecimiento).

Respecto a la integración de los estudiantes migrantes en general, los docentes y otros profesionales del establecimiento, comentan que se genera una buena relación entre los compañeros, debido a un cambio en la misma cultura escolar, a causa del alto número de estudiantes migrantes, y la mezcla entre familias nacionales y migrantes, además de que existen en la escuela niños y niñas que han nacido en Chile y son hijos de inmigrantes, cambiando la forma de concebir la nacionalidad y la escuela, disminuyendo de esta manera las situaciones de discriminación entre estudiantes por nacionalidad:

Tiene muy buena relación entre ellos, si bien en un comienzo hubo la problemática de cierto repudio de algunos estudiantes frente a los extranjeros, en donde en parte del discurso aprendido que tenían los niños en el recreo era “devuélvete a tu país, el nombre del país más un par de garabatos”. Esto ya no se da actualmente, hay un respeto mutuo (DT2, 13 años en el establecimiento)

Los niños ya lo han aprendido, lo adapta y ya no hay ese problema donde pongan la nacionalidad “no contigo no me junto porque eres de tal o tal país”, sino que, ahora la interacción se da completamente natural y eso se evidencia en los cursos más pequeñitos. Porque... en un comienzo se daba muy marcado los estudiantes que eran hijos de padres chilenos, pero ahora tenemos una mezcla muy rica, en donde, de repente los padres extranjeros y ellos son chilenos, o tienen un hermano que es chileno y ellos llegaron de un país determinado pero los hermanos más pequeños son chilenos, entonces las mezclas familiares también son más ricas y entonces no se ve esa línea divisoria entre estudiantes extranjeros y nacionales. (DT2, 13 años en el establecimiento)

A pesar de que, dentro de la mayoría de los relatos del personal docente y equipo CATI, evitan diferenciar por nacionalidad a los estudiantes inmigrantes del establecimiento, existe, sin embargo, una mayor visualización de algunos colectivos por sobre los otros, sosteniéndose en las dificultades idiomáticas que presentan por ejemplo los de origen haitiano y chino en la escuela:

La verdad no podría generar una distinción muy notoria entre las comunidades migrantes. Bueno, probablemente la que más notoriedad en la integración al centro, son la comunidad haitiana y comunidad china (PS, Equipo CATI, 2 años en el establecimiento)

Había mayor complicación con los niños haitianos, porque claro hay una diferencia de léxico bastante importante no como un colombiano o un venezolano que hay ciertas

palabras muy similares a nosotros. (DT5, 13 años en el establecimiento)

En general, a nivel conductual, los docentes destacan que los estudiantes de origen migrante son inquisitivos en el aula, y buscan participar activamente no solo de la clase, sino también, de otras actividades extraprogramáticas en la escuela, marcando la diferencia con los estudiantes nacionales

Son capaces de hacer preguntas, porque muchos, estudiantes chilenos, por ejemplo, uno les puede estar preguntando entienden y van a estar “si, si” y no preguntan nada, pero los estudiantes extranjeros no suceden eso, cuando tienen preguntas siempre van a estar “por qué” siempre intentando de preguntar algo más, son bastante inquisitivos, analizan mucho las cosas (DT2, 13 años en el establecimiento)

Entro a las salas y en más de una oportunidad me ha tocado estar ahí y el profesor pregunta, y no son los niños chilenos los que contestan, sino que son los niños colombianos, venezolanos los que contestan (...) dentro de la directiva del centro de estudiantes, hay varios niños que no son chilenos, en la radio tv que tenemos que transmitir también, yo diría que el 80% son niños no chilenos y son los que llevan ahí la batuta en la radio y hacen las entrevistas (IG, Equipo CATI, 4 años en el establecimiento)

A pesar de que los docentes dan cuenta del enriquecimiento cultural que se produce en el aula al integrarse estudiantes migrantes, algunos profesionales del equipo CATI, advierten dinámicas violentas que han observado en los recreos por parte de NNA de origen migrante:

En cuanto a lo que es juegos durante el recreo, tienen juegos bastante bruscos, muchas veces uno se acerca a ellos porque se piensa que se están golpeando, es que se comportan muy agresivos, pero ellos dicen que juegan a las peleas, a las luchas y se ríen. A veces hay un niño que esta abajo y están todos encima (...) tienen juegos bastante bruscos (AS, Equipo CATI, 5 años en el establecimiento)

Cuando se busca indagar respecto a qué nacionalidades presentan este tipo de dinámicas violentas; la profesional se refiere al alto número de estudiantes migrantes en el establecimiento, lo cual provoca que se mimeticen entre todos, y terminan adoptando estas conductas, a pesar de que se refiere a otros juegos que utilizarían los niños venezolanos:

¿Eso se da en particular en alguna nacionalidad, específicamente?... Yo diría que en general, porque en la Escuela Paraguay, hay pocos niños chilenos, de nacionalidad chilena y todos se terminan mimetizando. Al final todos adoptan las mismas actitudes, pero la mayoría de los niños que tenemos son peruanos, últimamente son venezolanos, pero ellos juegan a las bolitas... pero la mayoría del tiempo son juegos de agresión física (AS, Equipo CATI, 5 años en el establecimiento)

Estas prácticas asociadas a la condición de migrante de cada estudiante, es asumida por parte de los profesionales como propia de la cultura que traerían los estudiantes migrantes, lo cual generaría algunas dificultades al insertarse a otra cultura en el país de destino:

Donde veo la diferencia son en su propia cultura, cuando yo tengo mi propia cultura y yo insertarse en otra, ahí es donde se generan algunas dificultades en general (IG, Equipo CATI, 4 años en el establecimiento)

Finalmente, a nivel general, respecto a la mirada que tiene la comunidad docente frente a la integración de familias migrantes en la escuela, refieren como natural el proceso de convivencia entre los estudiantes y apoderados, debido a la visión que promueve la misma escuela ante la integración de inmigrantes, no haciendo distinción por su origen nacional:

La verdad es que, no ha costado mucho porque, la mayoría... nosotros llevamos harto tiempo con hartos estudiantes de todas las nacionalidades y en la escuela también se preocupa que hay una buena convivencia, un respeto ya sea de los estudiantes como de los apoderados (Coord., Equipo CATI, 5 años en el establecimiento)

Yo no creo que los niños requieran de integración, sino que es más bien la mirada de

cada uno. Por lo menos acá todos los niños son tratados igual y ninguno se siente discriminado, ni con un trato distinto. Así que no podría haber un trato distinto (AS, Equipo CATI, 5 años en el establecimiento)

Hemos hecho algunas acciones en su contexto, pero yo creo que la principal, es que aquí no hay nacionalidades, no hay nada, somos todas personas, todos tenemos nuestro respeto, nuestro espacio y nuestra posibilidad de hablar y decir lo que nos está pasando (IG, equipo CATI, 4 años en el Establecimiento)

Aun así, profesionales que llevan menor tiempo en el establecimiento relatan cómo la situación sanitaria actual en el país ha dificultado o frenado el proceso de integración de algunas comunidades cuyos procesos de migración hacia Chile son más recientes o que presentan dimensiones particulares que entorpecen el proceso de integración como el idioma

Esto de la pandemia ha actuado como de freno para que ellos se puedan integrar en forma más rápida, en forma más completa en todos los ámbitos que implica la integración: generar vínculos, amistades, participación de talleres, deportes, e incluso que los propios padres puedan integrarse a la comunidad, asistiendo a las reuniones, viniendo a hablar con las tutoras y los profesores jefes (PS, Equipo CATI, 2 años en el establecimiento)

Ahora la comunidad migrante en general o aquella comunidad migrante que viene integrándose, no como la peruana, que lleva como 30 años en el país, si no, como la colombiana que probablemente lleva como 10 años, 5, a veces menos. Tiene una dificultad porque están de alguna manera desarraigados de su comunidad y al no poderse integrar hay un doble desafío de aprender a convivir en estas circunstancias, entonces, es una comunidad que tiene más dificultades que otras para poder integrarse. (PS, Equipo CATI, 2 años en el establecimiento)

Significados sobre las interacciones cotidianas con hijos e hijas de inmigrantes colombianos en la escuela

En un establecimiento que recibe un alto número de estudiantes de origen migrante, siendo aproximadamente el 45% de su matrícula, es relevante conocer los significados que construyen los diferentes integrantes de la comunidad docente y equipo CATI respecto a las interacciones con hijos e hijas de inmigrantes, especialmente con NNA procedentes de la migración colombiana hacia nuestro país. En este sentido, es importante señalar que los docentes entrevistados suelen tener un discurso generalizado respecto a los estudiantes migrantes, evitando hacer diferenciaciones por nacionalidad:

(...) Ya lo que pasa, te vuelvo a decir, dentro de todo lo que tú me dirijas como colombiano, nosotros tomamos, yo lo tomo como inmigrantes en general, por eso es que, yo no hago mucha diferencia entre colombianos, venezolanos o haitianos (DT4, 7 años en el establecimiento)

Sin embargo, destacan la mayor “personalidad”, con relación al NNA chileno, que tendrían los y las estudiantes de origen colombiano, pues se conducen como líderes estudiantiles, identificándose según el relato como niños y niñas alegres:

...Ellos sí se adaptan en algunas cosas como en la participación, hartos niños han sido como líderes en nuestra escuela, líderes estudiantiles (Coord., Equipo CATI)

En cuanto a la personalidad, yo diría, por ejemplo, que los niños y niñas colombianas tienen más personalidad, al menos aparentemente que, nuestros niños (IG, Equipo CATI, 4 años en el establecimiento)

Estas dos niñas, de procedencia colombiana, sí se destacan por ser alegres (DT5, 13 años en el establecimiento)

Pero si se nota una diferencia de personalidad, más fuerte, más presenta, más participativa (IG. Equipo CATI, 4 años en el establecimiento)

En tal sentido, los docentes y profesionales del equipo CATI, describen características en la forma de vestir de los apoderados colombianos y de la personalidad de los estudiantes, relacionándolo con su cultura en el país de origen

(...) Tienen mucha personalidad, se nota en su forma de vestir también. Acá nosotros estamos siempre como tapados, el frío como chiquitito que hace acá en Santiago es como tremendo, pero ellos no, ellos están acostumbrados a otra forma de vestir, también su alimentación (Coord., Equipo CATI, años en el establecimiento)

... de alguna manera, sin caer en los estereotipos, hay ciertas características o arraigos que traen de su país de origen. Los niños colombianos, entre comillas son, muy respetuosos en su forma de hablar, son muy alegres (...) Son bueno para bailar, son buenos para bromear, pero no tendría como una mayor diferencia en su actuar en la sala de clase (DT4, 7 años en el establecimiento)

Algunos docentes destacan positivamente características relacionadas con la personalidad que tendrían los estudiantes de origen colombiano, refiriéndose a cierta “chispa²” que los caracterizaría como colectivo

“Pero ella tiene mucho eso, es chispa esa...| esa cosa rica” (DT1, 7 años en el establecimiento)

Resaltando, los modismos propios de Colombia y el amplio bagaje del uso del vocabulario español:

Ella es un aporte para la clase, con esta como te digo esta cosa "ay profe, ay chévere"

2 Modismo usado en Chile para referirse a la alegría, simpatía o encanto de las personas.

que de repente se le sale, porque es una mezcla, entonces de repente me sale con unos términos y yo le dije ¡pero Sofí! y ahí me explica, pero de verdad que es un aporte porque es un lorito (DT1, 7 años en el establecimiento)

Yo diría cualidades de ellas diría, ser alegres, tienen un manejo del vocabulario bastante amplio, se destacan en lenguaje, para disertar, para expresarse. Yo diría que es eso lo que destaco en estas niñas (DT5, 13 años en el establecimiento)

A pesar de que algunos docentes connotan positivamente el vocabulario que utilizan los estudiantes HH de colombianos, otros, sin embargo, se refieren negativamente al tono de voz usado en lo cotidiano por parte de los estudiantes colombianos, cuando ya llevan algún tiempo en el establecimiento. Frente a lo cual, deben usar estrategias para regular este comportamiento inadecuado al trato que se debería tener en la escuela:

Los hijos llegan con otro perfil para adaptarse³, pero cuando ya se adaptan, ellos expresan esa, como te dijera, es personalidad que tiene, así como de hablar fuerte, de expresarse y a veces hemos tenido que regularla, que puedan adaptarse que acá nosotros solucionamos las cosas de otra manera, que nos gusta más la conversación, la mediación (Coord., Equipo CATI, 5 años en el establecimiento)

Además, el equipo CATI identifica dimensiones que se cruzan con estas características asociadas a “la personalidad” que tendrían los estudiantes colombianos en la etapa de la adolescencia, y que implicaría para ellos estrategias más diversas para controlar situaciones complejas de convivencia escolar.

Ahora bueno, los niños, como adolescentes les cuesta acatar las normas, y como los niños extranjeros, colombianos, parecieran tener algo más de personalidad y más argumentos, sí cuando se desordenan hay que ocupar todo el talento para ponerlos en cómo se vive la cultura escolar acá en esta escuela. Pero nada, nada complejo, nada que no puedan entender, nada que desborde la escuela (IG, Equipo CATI, 4 años en el

³ Comparándolo con la actitud de los apoderados colombianos

establecimiento)

En cuanto a la convivencia entre pares y del comportamiento dentro del aula, algunos docentes en particular identifican diferencias en los estudiantes colombianos según su género, refiriendo que los estudiantes hombres estarían preocupados más de su vida social fuera del aula, y las estudiantes mujeres serían más metódicas y responsables:

Esa es la particularidad que se da especialmente en los colombianos: que las niñas son muy estructuradas y los niños son más bien cancheros y están más pendiente de los amigos que van a conocer durante el recreo. Les gusta mucho juntarse con estudiantes que son mayores al curso que les corresponde, o sea, si son estudiantes de 5to se están juntando con 6to y 7mo, si son de 7mo se están juntando con los de 8vo o tienen amigos en los liceos que los vienen a buscar más tarde. Eso es lo que se da, es una dinámica muy extraña entre sexos se puede decir, bien como marcados. (DT2, 13 años en el establecimiento)

La diferencia que hay entre los hombres y las mujeres, son que las mujeres vienen como más tímidas y abocadas a hacer el trabajo, entonces por lo general, cuando se terminan juntando, se juntan justamente con los niños que son buenos para realizar las tareas y los trabajos, eso se da. En cambio, los niños vienen a liderar grupos, entonces también se juntan con los que están... si bien no son malos estudiantes, están más pendientes de lo que van a realizar en el recreo que dentro de la sala de clase. (DT2, 13 años en el establecimiento)

Lo cual, comenta la docente entrevistada, no interferiría en su integración en el grupo curso, generando grupos basándonos en estos diferentes intereses

Tienen buena interacción con los compañeros, las niñas son, como le digo, en el ámbito estudio y se juntan con las más tímidas se puede decir, o los grupos más introvertidos. En cambio, los varones son más extrovertidos, eso es. Pero siempre tienen buena recepción por parte del curso y en general el curso los acepta bien, solo que tienen su

grupo designado o a los que ellos quieren pertenecer, pero son bien acogidos por el grupo curso (DT2, 13 años en el establecimiento)

Ellas comparten con todos. De hecho, tienen un grupo de, hay una mezcla, de amigas venezolanas, chilenas, peruanas, hay un grupito de varias nacionalidades y no hay esa distinción, esa discriminación no, para nada, todo lo contrario, se unen, conversan, se cuentan sus cosas, se comparten música, juegos; juegan mucho en línea, si hay mucha unión entre ellas con diversas compañeras y compañeros porque no tan solamente entre mujeres, porque no es una cosa de género, sino que, va más allá (DT5, 13 años en el establecimiento).

Sin embargo, en ambos géneros refieren que, a pesar de que consideran que los colombianos tendrían mucha personalidad, los casos que han conocido durante estos dos últimos años, han sido estudiantes más bien tímidos, a pesar de no afectar su integración al grupo curso

Los colombianos tienen también mucha personalidad, pero también, por lo menos, los que me han tocado ver a mí, son más tímidos, les cuesta relacionarse con el resto de los compañeros del curso, pero son bien aceptados (DT2, 13 años en el establecimiento)

Por otra parte, respecto a la actual situación de clases virtuales, los docentes se refieren a la baja participación de los estudiantes colombianos en las clases online, a pesar de cumplir en los trabajos y asistencia a clases:

Hasta el año pasado, yo tenía otros estudiantes colombianos que retornaron a su país, entonces la participación de ellos era bastante activa en el curso, participaban mucho durante las clases, pero este año me quedo solo uno de estos estudiantes colombianos y él no participa en clases, siempre esta, o la mayor parte del tiempo esta con cámara apagada, sí no se le pregunta directamente, jamás va a participar, no va a contestar. Pero si cumple con los trabajos (DT2, 13 años en el establecimiento)

Mira, hay una suerte de timidez entre mis 3 estudiantes. Hay una niña colombiana que

llego este año, por lo tanto, la conozco por acá, virtualmente. Y los otros 2 se desenvuelven en lo cotidiano bastante bien, tiene grupos destinados de amigos, no son abiertos, abiertos socialmente, no son extrovertidos, pero si mantienen una buena relación, cordial, con sus compañeros (...) Y niña trabaja con un par de compañeros, de manera virtual, se apoyan con las tareas, logran hacer trabajo en equipo; es bastante positivo. Y los otros dos estudiantes, están como un poco ajenos a la participación (DT3, 7 años en el Establecimiento)

Finalmente, es interesante como la comunidad docente destaca, con relación a los apoderados colombianos, positivamente el trato respetuoso que mantendrían con la figura del maestro, algo que no se daría en la actualidad con NNA nacionales:

Son bastante respetuosos y también se ve culturalmente que ellos hablan de maestros y parece ser que todavía tienen al maestro y a los profesores en un pedestal, no así acá. Acá en Chile es como que ya el profesor y la institución en general, jerárquicas, pasaron a desprestigiarse y es una cosa horizontal. Pero ellos siguen hablando del maestro y del profesor y son muy respetuosos y participativos (IG, Equipo CATI, 4 años en el establecimiento)

El apoderado también sigue siendo muy respetuoso, pero es por su forma de hablar o sus características, en donde, siempre tratan de usted y eso. (DT4, 7 años en el establecimiento)

VII. A MODO DE CONCLUSION

Este trabajo se orientó a conocer los significados que construyen docentes tutores y profesionales de apoyo del equipo CATI frente a las interacciones de la vida cotidiana con hijos e hijas de inmigrantes colombianos en la escuela de la Comuna de Recoleta, a partir de un marco teórico y conceptual que se centra en los significados a las interacciones cotidianas con una estrategia metodológica cualitativa de producción de información. Si bien nos concentramos específicamente en NNA HH de inmigrantes de Colombia, por las razones señaladas en

antecedentes: se trata de una población con sus propias particularidades, considerado los motivos que pueden estar subyacentes a su proceso migratorio, y que ha ingresado al imaginario colectivo por teleseries, series y cantantes; Sin embargo, en los relatos de los entrevistados y entrevistadas, circulan diversas nacionalidades, advirtiendo cierta homogeneidad de los migrantes en el discurso, sin atender a sus particularidades. Lo cual permite producir reflexiones emergentes a los objetivos que buscaba esta investigación y que enriquecen los hallazgos.

Es importante señalar que los y las entrevistadas llevan al menos dos años en el establecimiento, y mayoritariamente son docentes y profesionales que tienen una larga trayectoria en el colegio, lo que entrega una riqueza mayor a sus relatos contenidos en esta investigación, gracias al conocimiento de la realidad que existe en el establecimiento en el cual se desempeñan.

En este apartado, se entregan algunas líneas generales que se han reflexionado provienen de un marco teórico que ha servido de guía en el trabajo realizado, pero de la misma manera de las reflexiones particulares de la investigadora sobre los mismos datos producidos en la investigación, dando cuenta de la riqueza de la investigación con enfoque cualitativo. Por ende, estas reflexiones deben leerse descriptivamente, pues no buscan contener “la verdad” de los significados a las interacciones cotidianas que tiene una parte de la comunidad escolar entrevistada, si no, ser un aporte a la discusión teórica y práctica de la realidad cotidiana que viven niños y niñas, hijos e hijas de inmigrantes.

Para poder entregarle una estructuración consistente con los objetivos de investigación y otros hallazgos emergentes producidos en el trabajo de campo, las conclusiones a continuación se presentarán en cuatro apartados que buscan consolidar las reflexiones en torno a los relatos producidos en el trabajo de campo. En este marco, es crucial relevar los relatos recogidos por docentes y profesionales que trabajan en el cotidiano con niños y niñas de origen migrante, reconociendo el establecimiento como multicultural por su alta matrícula migrante (45%) y con un sello intercultural referido en su Proyecto educativo Institucional (PEI) que declara *promocionar la integración de estudiantes de comunidades migrantes* que están matriculados en el establecimiento. Por ello, se utilizaron algunas citas breves de los mismos entrevistados para encabezar cada uno de los apartados, destacando sus voces.

“Esa chispa, esa cosa rica”: Significados a las interacciones con Hijos e hijas de inmigrantes colombianos en la Escuela.

A pesar de intentar evadir el caracterizar por nacionalidades en el relato de los y las entrevistadas, se producen en los discursos ciertas características que atribuirían a los estudiantes de origen colombiano, describiéndolos como alegres y respetuosos, sobre todo por el léxico utilizado por parte de los estudiantes hacia los docentes y autoridades en la escuela, lo cual produce una valoración positiva de su adaptación a las normas del establecimiento. Aquello, describe aspectos del imaginario social construido sobre *lo colombiano*, describiendo a los niños y niñas colombianas como alegres, respetuosos, buenos para bailar y con mucha personalidad, refiriendo esa “chispa” que tendrían *todos* los colombianos, y señalando que esas diferencias con los nacionales se deberían a una *identidad cultural* subyacente a la nacionalidad colombiana. Al igual que la forma de vestir, que mostraría una adaptación al frío diferente al de chilenos(as), *culturalizando* (Stefoni et al, 2016) las diferencias y generalizándolas al colectivo de inmigrantes colombianos, independiente de sus trayectorias particulares.

A pesar de la valoración positiva de los y las estudiantes de origen colombiano en el establecimiento, las entrevistas refieren que los NNA cuando ya llevan un tiempo en el colegio muestran un tono de voz no adecuado al establecimiento, transgrediendo *las normas de comportamiento esperables*, lo cual se debe manejar por las autoridades presentes en los recreos y aulas, vislumbrándose las *prácticas legitimadoras* que utiliza la institución ante situaciones que pudiesen afectar la estabilidad de esta. Cuando ocurre esto, se vislumbra en los discursos la construcción del *otro* migrante como indeseado.

“Aquí no se hace la distinción, yo recibo niños”: Interculturalidad funcional versus interculturalidad crítica

Los objetivos de la presente investigación se centran en los significados de la comunidad docente respecto de las particularidades de las interacciones con HH de inmigrantes colombianos en la escuela, desde los antecedentes referentes a la situación sociopolítica de

Colombia, que ha determinado en muchas ocasiones la decisión de migrar, sobre todo por ser la comunidad inmigrante con más solicitudes de refugio en el país al primer semestre 2021 (DEM, 2021). Sin embargo, encontramos que la comunidad educativa, especialmente los docentes, desconocen, en su mayoría, aspectos relacionados con la situación de las familias en la sociedad de origen y mucho menos de las condiciones de NNA en las trayectorias migratorias de sus padres, en particular en la comunidad colombiana y en general en todas las familias migrantes.

Si bien, el protocolo de acogida que presenta el establecimiento da cuenta de entrevistas iniciales con las familias por parte de los docentes tutores, estas se centran en conocer aspectos socioeconómicos de las familias y realizar de alguna manera una inducción protocolar al sistema presente en la escuela.

También entrevistamos a la familia, en este caso a los adultos responsables de los estudiantes y ellos de a poco se le hace saber cómo funciona la escuela, los límites también de las cosas que se pueden hacer pero siempre en forma educativa no punitiva para que hay una buena convivencia y estar atentos a que ellos cualquier cosa y el estudiante también si es hostigado nos lo haga saber, se le muestra las dependencias y cuando las familias necesitan ayuda social, nosotros también estamos pendiente de eso (Coord., Equipo CATI, 5 años en el establecimiento)

En este sentido, es relevante dar cuenta de cómo la comunidad docente y equipo CATI sostiene un discurso que invisibiliza las particularidades de cada estudiante, buscando omitir la nacionalidad poniendo sobre ella la condición de niño/a del estudiantado y niega la discriminación presente en las prácticas cotidianas, advirtiendo en los discursos, aspectos relacionados con los alcances que realiza Mora (2018) sobre la Ley de Inclusión (N° 20.845) promulgada en Chile el año 2015, la cual si bien asegura el acceso a la educación de todos los niños y niñas sin distinción, se transforma en un nudo ciego que invisibiliza las particularidades de la realidad de NN HH de inmigrantes en las escuelas.

El discurso presente en la comunidad entrevistada advierte un desconocimiento de la situación

particular de cada estudiante, invisibilizando sus historias y por ende impidiendo una interculturalidad crítica que dé cuenta y dialogue respecto a las desigualdades estructurales que viven niños y niñas de origen migrante.

Es interesante en este sentido cómo los docentes significan la interculturalidad, pues no existe en el relato la pregunta por las desigualdades estructurales que median la integración, sino más bien una concepción de la interculturalidad que tiene un carácter funcional (Tubino, 2005), que busca igualar a todos los estudiantes en el trato, pero sin reflexionar sobre sus condiciones estructurales de base al ser hijos e hijas de inmigrantes.

Además, refieren nuevamente cómo la mirada que se tendrá de la migración va a depender del equipo directivo que esté presente en la escuela, lo que refuerza la idea de la necesidad de políticas públicas a nivel nacional. Hasta hoy la interculturalidad se muestra solamente en los esfuerzos de cada escuela y en las prácticas particulares de cada docente, más que como una estrategia transversal a nivel educativo y de país.

Es relevante este punto, pues en el Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal [PADEM] de la comuna de Recoleta, se expresa la necesidad de reflexión constante respecto a la diversidad y la transformación en relación de poder:

Como ya se ha planteado, una empresa de esta envergadura requiere de un cambio profundo en nuestra manera de entender a la alteridad, de relacionarnos con esta. Es por ello que este esfuerzo requiere, por ejemplo, de realizar una reflexión permanente sobre la diversidad cultural y el trabajo colaborativo, propendiendo hacia la horizontalidad en las relaciones. Debe ser parte también de esta política educacional, la contratación de docentes y/o de facilitadores lingüísticos extranjeros según sea el caso, pues esto contribuye a la profundización de una política intercultural, aspecto que, al menos en Recoleta, ya está funcionando, a través de la incorporación de la figura de los mediadores socioculturales (PADEM Recoleta, 2019, p.49)

Lo cual, demuestra que, al parecer, las políticas educacionales se han quedado en el discurso de

buenas intenciones sin acciones concretas en la práctica cotidiana.

***“Siempre ha sido algo que sale de nosotros”*: La deuda de una Política intercultural integral**

Si bien, en Recoleta en el PADEM (2019) se toma en consideración la necesidad de reflexión respecto a la diversidad presente en los establecimientos escolares de la comuna en particular, estas acciones, según las entrevistas analizadas, parecen quedarse en deuda frente a lo declarado en el papel.

Los y las entrevistados/as advierten la necesidad de respuesta aún pendiente por parte del sistema educativo frente a la incorporación de estudiantes migrantes a las escuelas, pues como en las mismas orientaciones técnicas del Ministerio de Educación en temáticas de estudiantes migrantes se afirma: *“el sólo hecho de la coexistencia en diversidad no garantiza que una comunidad heterogénea sea dialogante e inclusiva”* (Orientaciones estudiantes extranjeros, 2019, p.18). Aquello se condice con las propuestas de Stefoni, Stang y Riedemann (2016), respecto a su revisión de las estrategias interculturales que se llevan a cabo en las escuelas frente a la incorporación de estudiantes de origen migrante, quienes sostienen que *“para lograr una integración real, en un proceso educativo intercultural, se precisan políticas integrales que den sentido y articulen estos esfuerzos”* (p. 157), las cuales no están presentes a nivel transversal en Chile, y se muestran como políticas aisladas que dependen de la posición política que tenga el ejecutivo frente a la migración.

En este sentido, como los y las docentes de las escuelas públicas, al no contar con formación y orientaciones claras por parte del Ministerio de Educación promueven sus propias estrategias desde la buena voluntad y su propia intuición para apoyar la integración de estudiantes en la cotidianidad, lo cual cuestiona la falta de una política pública transversal frente a la realidad migratoria en Chile. Es así como Campos (2019), respecto a su trabajo sobre el estudiantado haitiano en los establecimientos chilenos refiere:

La escuela pública, al no tener herramientas orientadas desde el Ministerio de Educación en Chile, crea sus propias estrategias desde la buena voluntad y desde la

intuición para lograr integrar estudiantes de origen haitiano a su quehacer pedagógico en el día a día (p.16).

“La cosa legal sí, la ilegal no”: La migración como un derecho siempre que sea regulado.

Finalmente, y a pesar de que trasciende los objetivos de esta investigación, es apreciable en los relatos de los y las entrevistadas la concepción de la migración como un Derecho, sin embargo, este se ve limitado al cumplimiento de la norma establecida al respecto, además de mantenerse discursos que se sostienen en cierta comprensión de la migración bajo parámetros de *deseada o no deseada* en relación a la *ganancia* que puedan representar los migrantes para nuestro país, en términos de formación académica y mano de obra, lo cual se condice con el modelo de Estado/nación sostenido desde la colonia.

En este caso, los medios de comunicación y redes sociales construyen en el imaginario la necesidad de *resguardar la nación* sosteniendo el discurso de seguridad nacional hoy bajo una nueva ley migratoria. Como lo describe Tijoux, Cardosa y Ambiado (2021) en una columna de opinión respecto al manejo comunicacional de la supuesta “crisis migratoria” en la frontera norte de nuestro país:

Para que esta política tenga el efecto que el gobierno busca, es necesario que los medios de comunicación oficiales como canales de TV, radios y periódicos acordes con sus propósitos, participen y pongan en pie los mandatos del gobierno desde una campaña mediática que supone un interés por resguardar a Chile de quienes “lo invaden, lo inundan, lo hacen peligrar”, esgrimiendo a la irregularidad migratoria -que generalmente y contra toda norma internacional llaman “ilegalidad”- que las mismas políticas han construido, como la causa de los problemas de los(as) chilenos.

Lo cual da cuenta, como las instituciones se sostienen en las prácticas legitimadoras que construyen la realidad cotidiana y que traspasan los discursos de los sujetos.

VIII. DISCUSIÓN

La migración es una realidad en nuestro país, que ha provocado interés desde las diferentes áreas de investigación y políticas gubernamentales. No es por nada que fue uno de los temas más debatido durante las elecciones presidenciales de 2021, y provocó gran revuelo en las discusiones cotidianas en los hogares chilenos, debido a la divulgación por parte de medios de comunicación de la situación de *crisis migratoria* en las fronteras norte de nuestro país. Sin embargo, las líneas de investigación y políticas públicas en Latinoamérica y particularmente en nuestro país, no se habían centrado particularmente en los procesos de escolarización de niños, niñas y jóvenes de origen migrantes, pues se han mantenido el interés en los adultos migrantes, relegando las infancias particularmente a la reunificación familiar (Mora, 2018) o barreras de acceso a la salud y educación, las cuales han sido subsanadas en los últimos 5 años, en parte, con protocolos administrativos que buscan agilizar los trámites de matrícula de estudiantes migrantes como el Identificador Provisorio Escolar (IPE) promulgado el año 2016, que permitió solucionar parte de las barreras ocasionadas por las matrículas provisionales denominadas “Rut 100” lo que impedía el acceso a beneficios escolares de NN HH de inmigrantes en los establecimientos escolares, pero que no ha avanzado en una política educativa específica en temáticas de interculturalidad en las aulas.

A pesar de los avances en el campo de estudio migratorio y algunas investigaciones realizadas los últimos años en el ámbito educativo en temáticas de migración, multiculturalidad, interculturalidad y currículo, podemos argumentar en base a los resultados de esta y otras investigaciones (Bravo, 2017; Beniscelli, Riedemann & Stang, 2019; Carmona & Naudón, 2018; Cerón, Alvarado & Poblete, 2017; Hernández, 2016; Marín, 2014; Molina, 2015; Mora, 2018; Morales, Valenzuela & Roblero, 2021; Pávez, 2012; Stang, Riedemann, Stefoni & Corvalán, 2021; Suarez, 2010; Tijoux 2013; Zapata, Tijoux & Jaramillo, 2018) el “silencio elocuente” (Mora, 2018) presente en nuestro país respecto a la educación de NNA de origen migrante y como el currículo chileno ha funcionado como legitimador de la hegemonía monocultural y nacionalista que ha sostenido el paradigma de estado/nación de nuestro territorio. Ante ello, es urgente la necesidad de un Proyecto nación intercultural como propone Morales Et al. (2021) que traspase las fronteras de las institucionalidades, lo cual puede verse encaminado en el trabajo que lleva a cabo la Nueva constitución, pero que no debe quedarse

ahí. Pues requiere de todas las *voces* involucradas y del compromiso e intención de estas, para poder generar cambios cruciales para una educación más justa e inclusiva realmente de NN HH de inmigrantes y sus familias.

Por otra parte, los resultados obtenidos de esta investigación y otras en el campo educativo, abren un espacio para reflexionar respecto a qué se está expresando realmente en el discurso de los y las docentes entrevistadas respecto a los imaginarios compartidos respecto a los NN HH de inmigrantes y sus prácticas cotidianas, pues en relatos como el que refieren que estudiantes de origen migrante tienen juegos más violentos que los chilenos e indicando algunas nacionalidades en particular, podría estar advirtiendo significados marcados por el fantasma del racismo, aunque límites ni objetivos de esta investigación no alcanzan esta discusión, pero es una reflexión abierta para otras investigaciones posteriores en el campo educativo.

Ante la realidad migratoria en los establecimientos de nuestro país, es importante destacar las políticas presentes en los establecimientos de algunas comunas que se han sensibilizado con la temática y en particular del establecimiento de la Comuna de Recoleta estudiado, pues en un esfuerzo por concebir aspectos psicosociales que influyen y son parte del proceso de aprendizaje de todas y todos los niños y niñas han integrado a su modelo educativo la figura del Docente o profesor tutor/a que posibilita el acercamiento de la escuela a la realidad de sus estudiantes y que en el caso de estudiantes HH de inmigrantes ha sido una oportunidad de acompañamiento en el proceso de acceso y continuidad en su vida cotidiana en la escuela y es nuestra obligación reconocerlo como tal.

Finalmente, una de las líneas de investigación que se abren en este estudio dice relación con las transformaciones que la educación en línea implicó para NNA HH de inmigrantes, en lo que refiere también a la convivencia con el resto de quienes constituyen la escuela, cuestión que apareció en algunos relatos de entrevistas, pero escapaba a los objetivos de este escrito. En futuros estudios será menester atender a estos aspectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abu-Lughod, Lila. 1990. The Romance of Resistance: Tracing Transformations of Power through Bedouin Women. *American Ethnologist* 17(1):41-55. DOI: [10.1525/ae.1990.17.1.02a00030](https://doi.org/10.1525/ae.1990.17.1.02a00030).

Alianza del Centro de Estudios Justicia y Sociedad de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Fundación Colunga, Worldvision Chile & UNICEF Chile. (2020). Estudio exploratorio de caracterización de niños, niñas y adolescentes migrantes de América Latina y el Caribe y sus familias en Chile. Santiago, Chile: UNICEF Chile.

Andrade, L. D. (2002). Construcción social e individual de significados: aportes para su comprensión. *Estudios sociológicos*, 199-230.

Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M. & Villagra, C. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 55-71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>

ATISBA MONITOR (2018). Reporte “Mapa de la inmigración en Santiago”. Localizaciones espacial inmigrantes Censo 2017. Recuperado de <https://www.atisba.cl/wp-content/uploads/2018/07/Reporte-Atisba-Monitor-Mapa-Inmigraci%C3%B3n-en-Santiago.pdf>

Balibar, E., & Wallerstein, I. (1991). *Raza, nación y clase*. IEPALA. Balibar,

E., & Wallerstein, I. (1991). *Raza, nación y clase*. IEPALA.

Belliard, C. (2015). Negritudes extranjeras en Chile. Significaciones y estereotipos sexo-

- genérico racializados en torno a los inmigrantes afro-latinoamericanos en Santiago de Chile. En Tijoux, M. (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración*. (pp. 243-260). Santiago, Chile: Editorial universitaria de Chile.
- Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica* 56, 9-36.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo Simbólico. Perspectiva y Método*. Barcelona, España, Hora S.A.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Bruner, J (1995). *Actos de significado. Mas allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza territorial.
- Butler, J. (2015). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires; México: Paidós.
- Cabello Valenzuela, C., & Palominos, S. (2019). Tácticas y estrategias de evasión del racismo cotidiano de trabajadores ‘negros’ en Santiago de Chile. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 0(138), 79-98. DOI: <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i138.3604>
- Campos, L. (2017). Los negros no cuentan. Acerca de las demandas de reconocimiento de los afrodescendientes en Chile y la exclusión pigmentocrática. *Antropologías del Sur*, 4(8), 15-31.

- Campos, L. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación* 43 (1). DOI 10.15517/REVEDU.V43I1.30458
- Caqueo, A., Flores, J., Irrázaval, M., Loo, N., Páez, J., & Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *Terapia Psicológica*, 37(2), 97-103.
- Carmona, K. & Naudón, P. (2018). Percepción docente sobre alumnado migrante, acciones, estrategias y apoyos. Aproximaciones desde un estudio cuantitativo online. *Academia y crítica* 2, pp. 186-209. ISSN 07199147.
- Carrillo, Claudia (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(as) y caribeños(as) en sistema educativo chileno. En Tijoux, M. E. (Ed.). (2016). *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp. 173-184). Santiago, Chile: Editorial universitaria de Chile.
- Carter, D. (2007). «Why the Black Kids Sit Together at the Stairs: The Role of Identity-Affirming Counter-Spaces in a Predominantly White High School». *The Journal of Negro Education*, 76(4):542-54.
- Cátedra de Racismos y Migraciones Contemporáneas de la Vicerrectora de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile & Movimiento Acción migrante (2019). Informe alternativo para el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial [CERD]. Racismo y migración contemporánea en Chile. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2018). Panorama de la migración internacional en América del Sur. *Serie población y desarrollo* 123

Centro Nacional de Estudios Migratorios [Cenem] (2019). Percepción de los chilenos sobre la inmigración. Universidad de Talca, Chile. Recuperado de http://www.cenem.otalca.cl/docs/pdf/Estudio_Percepcion_de_los_chilenos_sobre_la_inmigracion.pdf

Centro Nacional de Estudios Migratorios [CENEM] (2020). Situación inmigrante durante la pandemia por COVID-19 en Chile. Universidad de Talca, Chile. Recuperado de http://www.cenem.otalca.cl/docs/publicaciones/Situacion_inmigrante_durante_la_pandemia_COVID-19.pdf.

Cerón, L.; Pérez, M. & Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (2), 233-246.

Colorado, C. (2010). Teun Van Dijk: Las ropas nuevas del racismo. *Revista Interpretos: Comunicación y salud*, 3(5), 44-50.

Córdoba, C. & Miranda, P. (2018). Incorporación de estudiantes inmigrantes en el sistema escolar chileno: ¿una nueva forma de segregación escolar? *Contribuciones Científicas y Tecnológicas*, 43(1):43-54.

Correa, J. (2013). *Capitales culturales de niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos desde la perspectiva de la comunidad educativa de escuelas básicas de Santiago de Chile* (Tesis de pregrado). Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias sociales,

Universidad de Chile, Chile.

Correa, J. (2014). El conocimiento del racismo como conocimiento político: experiencias de racismo cotidiano de jóvenes hijos e hijas de inmigrantes peruanos en Santiago de Chile. CLACSO.

Correa, J. (2016). “La inmigración como “problema” o el resurgir de la raza. Racismo general, racismo cotidiano y su papel en la conformación de la nación”. En Tijoux, M. E. (Ed.). (2016). *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp. 35-47). Santiago, Chile: Editorial universitaria de Chile.

Cuevas, P & Gatica, J. (2017). *Inmigración colombiana en Antofagasta: un estudio específico sobre racismo en torno a experiencias de inmigrantes de nacionalidad colombiana entre los años 2010 y 2013* (Tesis de pregrado). Escuela de Psicología, Universidad Católica del Norte, Antofagasta.

De Castro, D. (2017). Metodologías en investigaciones sobre producción de textos narrativos con niños. *Linhas Críticas* 23 (51), 290-310.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer I*. Universidad Iberoamericana.

Defensoría de la Niñez (2021). Informe Anual 2021. Derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en Chile.

Departamento de Extranjería y Migración (30 de noviembre 2020). *Estadísticas migratorias*. Recuperado de <https://www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias/>

Doña, C. (2021). La reforma de la ley migratoria de Chile ofrece más restricciones, menos bienvenida. *Portal sobre migración en América Latina y el Caribe*. <https://www.migrationportal.org/es/insight/reforma-ley-migratoria-chile-ofrece-mas->

restricciones-menos-bienvenida/

- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99-125. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Echeverri, M. (2016). Otridad racializada en la migración forzada de afrocolombianos a Antofagasta (Chile). *Nómadas* 45, 91-103.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*. California: Sage Publications.
- Ferrao, V. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En Walsh, C. (2013), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Serie pensamiento decolonial. Abya Yala.
- Fianagan, A.; Benavides, C.; Fuentes, C; Kraemer, S. & Sepulveda, M. (2021). Estudio sobre las experiencias de docentes chilenos que trabajan con estudiantes inmigrantes en escuelas públicas de la Región de Valparaíso, Chile. *Perspectiva Educacional*, 60 (3), 32-56. DOI: 10.4151/07189729-Vol.60-Iss.3-Art.1218
- Galaz, C., Pavez, I., Alvarez, C., & Hedrera, L. (2019). Polivictimización y agencia de niños y niñas inmigrantes en Chile desde una mirada interseccional. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento e Investigación Social*, 19(2), e-2447. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2447>
- Gergen, K. (1996). *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, España, Paidós básica.
- Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa* (4), p. 103-122.
- Gissi, N. & Ghio, G. (2017). Integración y exclusión de inmigrantes colombianos recientes en Santiago de Chile: estrato socioeconómico y “raza” en la geocultura del sistema-

- mundo. *Papeles de población*, 23(93), 151-179.
- Gissi, N. & Polo, S. (2019). «¿Incorporación social de inmigrantes colombianos en Chile?: vulnerabilidad y lucha por el reconocimiento». *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* (38):137-62. DOI: 10.7440/antipoda38.2020.07.
- Gissi, N., Pinto, C. & Rodríguez, F. (2019). Inmigración reciente de colombianos y colombianas en Chile: Sociedades plurales, imaginarios sociales y estereotipos. *Estudios Atacameños* (62), 127-141. DOI: <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2019-0011>
- Goffman, E. (1991). El orden de la interacción. En Winkin, I. (Ed.), *Los momentos y sus hombres* (pp. 169-205). Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (2007). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, T. (2020). Refugiados en Chile denuncian vulneraciones a sus derechos por parte de Extranjería y piden investigación. Diario y Radio U Chile. Recuperado de <https://radio.uchile.cl/2020/11/09/carta-para-delgado-refugiados-en-chile-denuncian-vulneraciones-a-sus-derechos-por-parte-de-extranjeria-y-piden-investigacion/>.
- Grau, O.; Diaz, D. & Muñoz, C. (2021). Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19 (2), 1-29. DOI: <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.19.2.422>
- Gutiérrez, J. (2016). Violencias etnorracistas en el contexto de la migración internacional "negra" en Santiago de Chile. En Tijoux, M. (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como*

- marca de la inmigración*. (pp. 113- 124). Santiago, Chile: Editorial universitaria de Chile.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos, XLII* (2),151-169.
- Hernández, A. (2016b). La construcción social del sujeto migrante en Chile y sus consecuencias en educación. *Diálogos educativos, 16* (31), 11-136.
- Hiernaux, J., & Banton, M. (1969). *Cuatro declaraciones sobre la cuestión racial*. Unesco.
[Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128133](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128133)
- Hirschfeld, L. (2002). Why don't anthropologists like children? *American anthropologist*, 104(2), 611-627.
- Ibáñez, K. (2020). Construcciones identitarias migrantes: identidades en resistencia e identidades estratégicas en niños y niñas haitianos en Santiago de Chile. *Revista Innova Educación, 2*(2), 260-279. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.003>
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (2018). Resultados de la IV Encuesta Nacional de Derechos Humanos 2018. Recuperado de <https://www.indh.cl/bb/wpcontent/uploads/2018/12/Presentacion-INDH-2018-version-larga.pdf>
- IPSOS - Encuesta Espacios Públicos (2019). Chilenos y chilenas frente a la migración e integración social. Recuperado de https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2019-01/informe_ipsos_espacio_publico_2018_cap1_final.pdf

- James, A. & James, A. (2004). «Constructing Childhood Theory, Policy and Social Practice». *Journal of Research in Special Educational Needs* 13(4):272-75. DOI: [10.1111/1471-3802.12032](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12032) 2.
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R. & Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Joiko, Sara, & Vásquez, Alba. (2016). Acceso y elección escolar de familias inmigrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la educación* (45), 132-173. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Jorquera, C. (2015). La estructura escolar frente a los desafíos de la diversidad: Una mirada subalterna al problema de la educación inclusiva. *Liminales. Escritos sobre psicología y sociedad*, 1(8), 35–54
- Kallio, K. P. (2007). Performative bodies, tactical agents and political selves: rethinking the political geographies of childhood. *Space and Polity*, 11(2), 121-136.
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago de Chile. LOM Ediciones.
- Liberona, N. (2015). La frontera como cedazo y el desierto como aliado. Prácticas institucionales racistas en el ingreso a Chile. *Polis* 42, 1-14.
- Marín, J. (2014). “Hijos/as de inmigrantes en el norte de Chile: Hacia la construcción de una escuela intercultural”. *Haz tu tesis en cultura*. Santiago. <<http://www.observatoriocultural.gob.cl/haz-tu-tesis-en-cultura/2014/>>
- Martínez, J. (2019). Nuevas tendencias de la migración en América Latina y el Caribe y

- urgentes problemáticas. Recuperado de https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/presentacion_j_martinez.pdf Melgarejo, P. M., & da Costa Maciel, L. (2016). Infancia y de/colonialidad: autorías y demandas infantiles como subversiones epistémicas. *Educação em Foco*, 295-332.
- Ministerio de Educación (2015). Bases curriculares 7° a 2° medio. *Curriculum nacional, Chile*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- Molina, P. (2015). Significación de la vida escolar de los niños y niñas de origen peruano en 4 escuelas de Santiago (Memoria para optar al Título Profesional de Sociólogo). Universidad de Chile, Santiago.
- Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis* 17, (49), 231-257.
- Mora, C. (2009). Estratificación social y migración intrarregional: algunas caracterizaciones de la experiencia migratoria en Latinoamérica. *Universum (Talca)*, 24(1), 128-143. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762009000100008>
- Morales, G.; Valenzuela, F & Roblero, C. (2021). Educación inclusiva: construcción conjunta hacia una ciudadanía intercultural. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 23 (36), 183-204.
- Organización Internacional para las Migraciones [OIM] (2018). Evaluación del Acuerdo de Residencia del MERCOSUR y su incidencia en el acceso a derechos de los migrantes. Cuadernos migratorios N°9. Recuperado de https://publications.iom.int/system/files/pdf/estudio_sobre_la_evaluacion_y_el_impacto_del_acuerdo_de_residencia_del_mercosur.pdf
- Organización Internacional para las Migraciones [OIM] (2020). *Informe de sobre las Migraciones en*

- el Mundo 2020*. Recuperado de https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf
- Organización Internacional para las Migraciones [OIM] (2022). *Informe de sobre las Migraciones en el Mundo 2022*. Recuperado de <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/>.
- Palominos, S. (2016). Racismo, inmigración y políticas culturales. La subordinación racializada de las comunidades inmigrantes como principio de construcción de la identidad chilena. En Tijoux, M. (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp. 187-212). Santiago, Chile: Editorial universitaria de Chile.
- Pávez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología* (27).
- Pávez, I. (2012b). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos americanos*, 12(1), 75-99. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Pávez, I. (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis. Revista Latinoamericana* (35).
- Pávez, I. (2017). La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. *Tla-melaua*, 10(41), 96-113.
- Pávez, I. (2018). Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. *Migraciones Internacionales*, 9 (4).
- Pávez, I. & Galaz, C. (2018). Hijas e hijos de inmigrantes en Chile: Derechos desde una perspectiva de inclusión social. *Diálogo andino* (57), 73-86. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300073>
- Pávez, I. & Lewin, K. (2014). Infancia e inmigración en Chile: hacia un estado del arte. *AMMENTU* (14), pp. 50-63.

- Pávez, I., Ortiz, J., Jara, P., Olgúin, C., & Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *EntreDiversidades* (11), 71-97. <https://doi.org/10.31644/ED.11.2018.a03>
- Pávez, I., Ortiz, J., Sepúlveda, N., Jara, P., & Olgúin, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, 44(7), 414-420.
- Pávez, I., Galaz, C., Acuña, V & Colomé, S. (2021). Niñas y niños migrantes en Antofagasta (Chile): experiencias de inclusión social y polivictimización. *Zero-a-Seis*, 23 (43), 813-837. Universidad Federal de Santa Catarina. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e72706>
- Peña, M., Chavez, P. & Vergara, A. (2014). «Los niños como agentes políticos: tácticas cotidianas de resistencia en niñas chilenas de estrato socioeconómico medio». *Sociedad e cultura*, 17 (2), 291-300.
- Polo, S. & Serrano, E. (2017). Nueva república, nuevo horizonte, nuevo porvenir: las migraciones colombianas hacia Chile. *NOVUM JUS*, 12 (1), 165-188 DOI: 10.14718/NovumJus.2017.12.1.7
- Quijano, Aníbal. 2014. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder: antología esencial*. Primera edición. D. A. Clímaco (Ed.). Buenos Aires: CLACSO.
- Riessman, C. (2005) Narrative Analysis. In: Narrative, Memory & Everyday Life. *University of Huddersfield*, 1-7.
- Rihm, A. & Sharim, D. (2018). Migrantes colombianos en Chile: Tensiones y oportunidades en la Articulación de una Historia Personal. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15.
- Rizo, M. (2006). George Simmel, Sociabilidad e Interacción. Aportes a la ciencia de la comunicación. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* (27).

- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación* (4ta. Ed).DF, México: McGraw-Hill.
- Scott, J. (2000). *Los Dominados y el Arte de la Resistencia*. Discursos Ocultos. México DF, México: Ediciones Era.
- Servicio Jesuita a Migrantes [SJM] (2021). Casen y Migración: Una caracterización de la pobreza, el trabajo y la seguridad social en la población migrante (Informe N°1). Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>
- Silva, J. & Lufin, M. (2013). Approaches to the AfroColombian Experience in Chile: South-South Immigration Toward the Northern Regions. *Journal of Black Studies* 44(3) 231–251. DOI: 10.1177/0021934713476890
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Simmel, G. (2012). *El extranjero, Sociología del extraño*. Madrid, España: Sequitur.
- Stefoni, C. (2011). Ley y política migratoria en Chile: La ambivalencia en la comprensión del migrante. En Feldman et al. (2011). *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías*. Colección Cátedra Iberoamericana de Estudios sobre Migraciones.
- Stefoni, C. & Stang, M. (2017). La construcción del campo de estudio de las migraciones en Chile: notas de un ejercicio reflexivo y autocrítico. *Iconos* 58, 109-129. DOI: <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2477>
- Stang, M. & Stefoni, C. (2016). La microfísica de las fronteras. criminalización, racialización y expulsabilidad de los migrantes colombianos en Antofagasta, Chile. *Astrolabio* 17, 42-80.

- Stang, M.; Riedemann, A; Stefoni, C. & Corvalán, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–32.
Doi: 10.11144/Javeriana.m14.ndcm
- Suarez, D. (2010). *Jugando y construyendo identidades en el patio de recreo, etnografía en una escuela con niños/as hijos/as de inmigrantes y niños/as chilenos/as* (Tesis de Magister). Escuela de Posgrados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Chile.
- Suarez, D. (2014). Nuevos inmigrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 627-643.
- Suarez, D. (2018). *Alteridades nacionales y racialización desde un acercamiento sociohistórico. El caso de la niñez de las migraciones en Santiago de Chile* (Tesis de doctorado). Escuela de Posgrados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Chile.
- Thayer, L. (2013). Expectativas de reconocimiento y estrategias de incorporación. *Polis Revista Latinoamericana* 35. <https://journals.openedition.org/polis/9336#tocto1n4>
- Thayer, L. (2021). Nueva ley de migraciones: por qué precariza el trabajo y la residencia de los migrantes y puede promover más ingresos clandestinos. *CIPER académico*. <https://www.ciperchile.cl/2021/04/27/nueva-ley-de-migraciones-por-que-precariza-el-trabajo-y-la-residencia-de-los-migrantes-y-puede-promover-mas-ingresos-clandestinos/>
- Thayer, L.; Córdova, M. & Ávalos, B. (2013). Los límites del reconocimiento: migrantes latinoamericanos en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. *Perfiles*

latinoamericanos 42, 163-191.

- Thayer, L.; Stang, F. & Dilla, C. (2019). La política del estado de ánimo. La debilidad de las políticas migratorias locales en Santiago de Chile. *Perfiles Latinoamericanos*, 28 (55), 171-201. Doi: 10.18504/pl2855-007-202
- Tijoux, M. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, (61).
- Tijoux, M. (2013b). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis (Santiago)*, 12(35), 287-307. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tijoux, M. (2014). El otro inmigrante “negro” y el nosotros chileno. Un lazo cotidiano pleno de significaciones. *Boletín Onteaiken*, 17, 1-15.
- Tijoux, M. (2020, abril 01). “Hoy la frontera está en el cuerpo” [entrevista]. Revista Palabra Pública. Recuperado de <https://palabrapublica.uchile.cl/2020/04/01/maria-emilia-tijoux-hoy-la-frontera-esta-en-el-cuerpo/>
- Tijoux, M.; Cardoso, E. & Ambiado, C. (2021). El permanente sufrimiento de ser migrante en Chile. *Le Monde Diplomatique*. Edición chilena. <https://www.lemondediplomatique.cl/el-permanente-sufrimiento-de-ser-migrante-en-chile-por-maria-emilia-tijoux.html>
- Tijoux, M. & Córdova, M. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis (Santiago)*, 14(42), 7-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>
- Tijoux, M. & Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis*, Santiago, 14(42), 247-275. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012>

- Tijoux, M. & Zapata, P. (2019). Niños y niñas hijos de inmigrantes en Arica y Parinacota, Chile: Propuesta metodológica para el estudio de su vida cotidiana en las escuelas. *Interciencia* 44 (9), 540-549.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. Garbarini (eds.). *Rostros y fronteras de la identidad*, 151-164. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 5, 83-96.
- UNESCO (1978). Conferencia general, UNESCO, y la Ciencia y la Cultura Organización de las Naciones Unidas para la Educación, eds. 1979. *Actas de la conferencia general: 20a reunión, París, 24 de octubre-28 de noviembre de 1978*. París: UNESCO.
- UNICEF CHILE (2020). Informe Final: “Estudio exploratorio de caracterización de niños, niñas y adolescentes migrantes de América Latina y el Caribe y sus familias en Chile”
- Urzúa, A., Boudon, S. & Caqueo-Urizar, A. (2017). Salud Mental y Estrategias de Aculturación en inmigrantes colombianos y peruanos en el Norte de Chile. *Acta Colombiana de Psicología* 20 (1), 70-79. DOI: 10.14718/ACP.2017.20.1.5
- Valenzuela, C., & Palominos, S. (2018). Tácticas y estrategias de evasión del racismo cotidiano de trabajadores ‘negros’ en Santiago de Chile. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación* (138), 79-98.
- Valledor, L; Garcés, L. & Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. *Calidad en la educación* 52, 49-80.
- Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interacción social: estudios del discurso*,

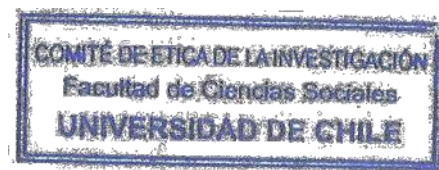
- introducción multidisciplinaria* (2), 16-66. Barcelona, España: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2001). Discurso y racismo. *Persona y sociedad*, 16(3), 191-205.
- Van Dijk, T. (2007). Discurso racista. *Medios de comunicación, inmigración y sociedad*, 9-18.
- Van Dijk, T. (2010). Análisis del discurso del racismo. *Crítica y emancipación* (3), 65-94.
- Van Dijk, T. (2013). Racismo cotidiano y política intercultural. En Manual para el diseño de políticas interculturales, 114–120. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, Tapia y Walsh (2010), *Construyendo Interculturalidad crítica*, p.75-96). Convenio Andrés Bello, 3.
- Zapata, G. (2019). Epicentros de emigración: un análisis comparativo de la evolución de sus dinámicas socioeconómicas y demográficas en Colombia y el Brasil. *Notas de Población* 8, 133-165
- Zapata, P.; Garrido, N.; Mondaca, C.; Cavieres, T. & Pérez, F. (2021). Construcción social del inmigrante boliviano, peruano y colombiano a través de la prensa escrita en la ciudad fronteriza de Arica, Chile. *Interciencia*, 46 (5), 211-216.
- Zapata, P., Tijoux, M., & Jaramillo, M. (2018). Reflexiones sociológicas para el estudio de las interacciones sociales de hijos (as) de inmigrantes en escuelas y colegios del extremo norte de Chile. *Acta Sociológica*, (77), 125-154.

IX. ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento Informado Entrevista Anexo

2. Formulario de Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA



"Migraciones contemporáneas en Chile: Desafíos para la democracia, la ciudadanía global y el acceso a los derechos para la no discriminación"

I. INFORMACIÓN

Estimado señor, estimada señora, estimada señorita: Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación "Migraciones contemporáneas en Chile: Desafíos para la democracia, la ciudadanía global y el acceso a los derechos para la no discriminación". Sus objetivos son: 1) Identificar, describir y analizar la forma en que en el Chile contemporáneo se construye la condición de sujeto migrante desde mecanismos institucionales, jurídicos e interaccionales en relación al acceso de derechos; y 2) Elaborar mecanismos de transferencia del conocimiento a la sociedad y al Estado, conformado por metodologías, protocolos y sistemas de aprendizaje, con el fin de incidir en la modificación de los dispositivos normativos e institucionales, y de las prácticas sociales que condicionan la producción del sujeto migrante en Chile.

Los principales objetivos específicos de esta investigación son: 1. Describir los condicionantes sociales, jurídicos e institucionales que la sociedad chilena produce para la integración de los sujetos inmigrantes. 2. Describir y comprender la posición en la estructura social y el estatus legal de los sujetos inmigrantes en el Chile contemporáneo. 3. Describir las prácticas sociales que los chilenos y las instituciones producen con sujetos inmigrantes e identificar los significados de los sujetos inmigrantes en su inserción a la sociedad chilena. 4. Generar herramientas de investigación, formación, comunicación y difusión para el trabajo con personas inmigrantes y el enfrentamiento de los mecanismos

identificados como productores de discriminación racista en el Chile contemporáneo, considerando aspectos institucionales, jurídicos e interaccionales.

La investigadora responsable de este estudio es la Prof. María Emilia Tijoux de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. La investigación es patrocinada por el Programa de Investigación Asociativa (PIA) Anillos de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT).

Para este equipo de investigación su participación es de extrema importancia pues sus puntos de vista sobre lo que este proyecto propone es fundamental en lo que implica mejorar la situación de los inmigrantes.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en responder una entrevista, realizada por un entrevistador(a). La entrevista durará entre 30 y 45 minutos, y abarcará varias preguntas sobre su experiencia y trayectoria en la ciudad de Santiago en distintos ámbitos de su vida cotidiana.

La entrevista será realizada en el lugar, día y hora que usted estime conveniente

Para facilitar el análisis, esta entrevista será grabada. En cualquier caso, usted podrá interrumpir la grabación en cualquier momento, solicitar borrar lo que no desea que se grabe y retomarla cuando lo desee.

Riesgos: Su participación no supone riesgos para usted. Sin embargo, si en algún momento se siente incómodo por abordar algún tema específico, puede no responder o terminar la entrevista.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá conocer cuáles son los principales desafíos para el acceso y ejercicio de los derechos de las personas inmigrantes. Esta información puede ser utilizada para diseñar intervenciones que mejoren los mecanismos de acceso a derechos de las personas inmigrantes en Chile.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Los archivos de respaldo (grabación y transcripción de la entrevista) serán identificados mediante un código. Sólo la Investigadora Responsable tendrá acceso al listado de códigos. El material será guardado por la Investigadora Responsable por un tiempo indefinido y será utilizado sólo con fines de investigación.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, por favor indique un correo electrónico al cual podemos enviarle la síntesis de resultados, al final del estudio.

Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

María Emilia Tijoux Merino

Teléfonos: 229787782

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: emiliatijoux@uchile.cl

También puede comunicarse con la presidenta del Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Prof. Dra. Marcela Ferrer-Lues
presidenta

Comité de Ética de la Investigación
Facultad de Ciencias Sociales Universidad
de Chile

Teléfonos: (56-2) 2978 9726

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: comité.etica@facso.cl

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,..... , acepto participar en el estudio: Migraciones contemporáneas en Chile: Desafíos para la democracia, la ciudadanía global y el acceso a los derechos para la no discriminación”

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para el envío de resultados: _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.