

VIOLENCIA, DISCRIMINACIÓN Y NIÑEZ MIGRANTE EN ESCUELAS DE CHILE

Francisco J. Landeros Jaime¹

1. Introducción

Desde hace décadas, Chile es considerado por diversos grupos migrantes como una opción favorable para mejorar su calidad de vida, lo que en algunas investigaciones se sustenta a partir de la solidez económica, el acceso a servicios públicos y la seguridad; aspectos que tomaron relevancia para la migración desde 1990 con el retorno de la democracia (Doña Reveco, 2016, 2018; Stefoni, 2003, 2011). Al respecto, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) reportaba para ese año la presencia de 114 597 migrantes en Chile (Stefoni, 2011).

Sin embargo, para 2010 la estadística del Departamento de Migración y Extranjería (DEM) indicaba que un total de 52 344 personas extranjeras radicaban en el país, mientras que en 2018 la cifra superaba ya los 1.2 millones. Los números más recientes señalan que hasta 2021 al menos 1 482 390 migrantes residían en Chile (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2022).

Este incremento en el flujo migratorio registrado en Chile se vio reflejado en la matrícula escolar (Gelber et al., 2021; Gómez Chaparro y Sepúlveda Sanhueza, 2022; Grau Rengifo, Díaz Bórquez y Muñoz Reyes, 2021). Las cifras indican que en 2015 había 30 625 estudiantes extranjeros matriculados en las distintas escuelas chilenas, lo que constituía el 0.9 % de la población estudiantil total (González, Lobo y Matus, 2016). Para 2016 se contabilizó la presencia de 61 085, es decir el 1.7 % de la población estudiantil (Sepúlveda, 2017), mientras que en 2017 se tenía registro de al menos 77 608 (2.2 %). Finalmente, según cifras del Ministerio de Educación, en 2022 había 192 040 estudiantes migrantes matriculados.

Lo anterior se presenta en una sociedad chilena que consistentemente muestra actitudes de discriminación y rechazo hacia personas migrantes (Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social [COES], 2017; Navarrete Yañez, 2017). Esta situación constituye, desde hace años, uno de los principales problemas que enfrenta la niñez migrante en las escuelas (Bustos González y Díaz Aguad, 2018; Cerón, Pérez Alvarado y Poblete, 2017) y que dificulta los procesos de inclusión, ya que impacta no solo en el rendimiento escolar, sino también en la creación de redes de apoyo y relaciones de amistad dentro de las instituciones educativas (Webb y Alvarez, 2018).

¹ Investigador por México SECIHTI – El Colegio de Sonora, <https://orcid.org/0000-0001-5497-3666> flanderos@colson.edu.mx; flanderosjaime@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.22198/colson.305.c85>. DOI Obra completa: <https://doi.org/10.22198/colson.305>

Esta discriminación que sufre la niñez migrante en las escuelas se agrava ante la “hipervisibilización de las distinciones culturales y la folklorización” (Grau Rengifo et al., 2021, p. 4) en la que incurren los y las profesionales de la educación, que ha sido identificada como una mala práctica, pues propicia cierta estigmatización, intolerancia y prejuicios entre la comunidad estudiantil; e incluso está anidada en una lógica de asimilación escolar que obliga a la niñez a adaptarse (Bustos González y Díaz Aguad, 2018; Bustos y Gairín, 2017; Mondaca, Muñoz, Gajardo y Gairín, 2018; Mondaca-Rojas, Zapata-Sepúlveda y Muñoz-Henríquez, 2020).

Adicionalmente, diversas investigaciones señalan que la niñez migrante en Chile también resulta afectada por el trato preferencial que la planta docente brinda a estudiantes chilenos ignorando incluso las necesidades que pudieran tener (Gelber et al., 2021), por ejemplo, en cuanto al idioma, como sucede principalmente con las y los estudiantes originarios de Haití (Gómez Chaparro y Sepúlveda Sanhueza, 2022).

En ese sentido, la escuela en Chile se presenta como un espacio en el que las prácticas que reproducen la discriminación, “basada en procesos de racialización, etnitización, extranjerización, generización y diferenciación en términos de clase” (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016, p. 156), impiden a las niñas y niños migrantes el acceso a derechos. Es relevante puntualizar que estas problemáticas son incluso invisibilizadas por parte de las autoridades educativas, al considerar que esto se relaciona de forma exclusiva con la nacionalidad o la clase, sin concebir que se trata de procesos simultáneos estrechamente ligados a los conceptos de raza, género y etnicidad (Anthias, 1992; Stefoni et al., 2016). “Se trata de entender que cada uno de estos factores se construye de un modo específico en intersección con los otros” (Stefoni et al., 2016, p. 164).

Es así como en Chile la niñez migrante se enfrenta a un ambiente hostil y violento en el interior de las escuelas, donde las dinámicas y prácticas de discriminación obstaculizan los procesos de inclusión y propician que las/los estudiantes se vean en la obligación de desarrollar estrategias en virtud de resistir a la violencia e intimidación que se vive en el entorno escolar. Este mismo escenario es el que provee de los códigos e información respecto al momento preciso en el que deben utilizar el conocimiento que sus familias les transmiten en el hogar (Landeros, 2020) a fin de sortear las dificultades en el contexto escolar.

A partir de esto, el objetivo de este capítulo es analizar los momentos en los que estudiantes migrantes activan su capital cultural para enfrentar y solucionar problemas dentro de la escuela. En ese sentido, se busca responder la pregunta: ¿cómo la niñez migrante utiliza el conocimiento que les fue transmitido por su familia para enfrentar y resolver problemas en el interior de la escuela? Es relevante mencionar que varios de los trabajos desarrollados a partir del concepto de capital cultural se han enfocado en su formación y acumulación (Coe y Shani, 2015; Prashizky y Remennick, 2015; Sheng, 2017; Zhou, 1997), pero han sido pocos los esfuerzos que analizan la activación de este tipo de capital (Lareau, 2011).

2. Capital cultural: de la acumulación a la activación

La acumulación de conocimiento acerca de los códigos y reglas de una sociedad es una de las partes esenciales del capital cultural que posee cada individuo. Este se obtiene no solamente a partir de las dinámicas familiares y la educación formal (Bourdieu, 2001; Bourdieu y Passeron, 1996), sino también mediante las interacciones sociales y la pertenencia a grupos (Landeros, 2020).

Bourdieu señala que el capital cultural tiene como base la familiaridad que una persona posee respecto a la cultura dominante de una sociedad y las habilidades para entender su utilización, en el entendido de que sus variaciones dependen de la clase social. Vale decir que las personas posicionadas en el estrato social inferior son las que resultan menos favorecidas en contraste con aquellas que se encuentran en una posición superior

dentro del campo (Bourdieu, 2002), lo que tiende a propiciar prácticas de exclusión (Bourdieu, 1997; Bourdieu y Wacquant, 2005).

Es importante enfatizar que el capital cultural es un conjunto de recursos que los individuos no solamente poseen, sino que activan en situaciones específicas (Lareau y McNamara, 1999), y que la identificación de esos momentos en los que es necesario utilizarlo forma parte también de este mismo tipo de capital (Lareau, 2011). Este énfasis en la activación, desarrollado por Annette Lareau en sus análisis sobre educación y clases sociales (Lareau, 2000a, 2002, 2011; Lareau y McNamara, 1999), considera que cuando el capital cultural es activado facilita la adquisición de reconocimiento frente a los demás, lo que es relevante en la lucha por tomar o mantener posiciones privilegiadas dentro del campo, por ejemplo, la escuela, organizaciones o instituciones políticas.

Sin embargo, la posesión de capital cultural no garantiza en sí misma una activación automática; por esta razón, el conocimiento de las “reglas del juego” del contexto, así como de las habilidades y las técnicas orientadas a utilizar estos recursos, también podrían conceptualizarse, como ya se dijo, como una forma de capital cultural (Lareau, 2000b; Weininger y Lareau, 2003). En ese sentido, la única manera de conocer el beneficio y el valor real del capital cultural acumulado es a través de su activación (Chiang, 2018; Dumais y Ward, 2010; Kisida, Greene y Bowen, 2014), cuyas estrategias de activación pueden variar de acuerdo con la habilidad y posición del individuo (Lareau y McNamara, 1999, p. 38).

Tanto Bourdieu como Lareau señalan lo determinante que es, para la acumulación y la activación del capital cultural, la posición de clase que se ocupa en el campo; sin embargo, es necesario destacar que se trata de procesos diferenciados para cada persona (Magliano, 2015). Por lo tanto, la interseccionalidad como acercamiento teórico y metodológico propuesto desde el feminismo permite reflexionar sobre la relación entre categorías etnoraciales, de género, idioma, nacionalidad, con las nociones de posición de personas migrantes (Reyes y Reyes, 2021).

De esta manera, insertar la idea de activación de capital cultural de Lareau (2002, 2011) en una perspectiva interseccional adhiere elementos que permiten entender, a un nivel más complejo, las relaciones de poder y los contextos en los que se reproduce la desigualdad (Magliano, 2015) en el interior de las escuelas de Chile. Además, ayuda a ahondar en el supuesto de que no todas las personas activan su capital cultural desde la misma posición, la cual está mediada por las categorías que propone la interseccionalidad, incluso en las condiciones en las que ese mismo tipo de capital fue interiorizado en el lugar de origen.

En síntesis, para tomar mejores posiciones, es sustancial combinar recursos culturales con el conocimiento sobre el contexto en el que los individuos desarrollan sus acciones (Lareau, 1987, 2015; Lareau et al., 2016). Sin embargo, se debe recalcar que todo esto se realiza en desigualdad de oportunidades por lo que el costo de lograr la inclusión en el lugar de acogida, particularmente en las escuelas chilenas, es más alto para quienes se posicionan en los niveles inferiores, tal como lo señala Bourdieu (2002).

3. Estrategia metodológica

La estrategia metodológica fue de tipo cualitativa, donde las entrevistas etnográficas (Spadley, 1979) y sesiones de observación dentro de dos escuelas fueron las principales técnicas. La etnografía se enfocó en registrar situaciones cotidianas en un espacio y tiempo real con la finalidad de entender cómo y por qué las personas, en este caso niñez migrante, actúan, piensan, y sienten de la manera que lo hacen (Wacquant, 2003).

El trabajo de campo tuvo una duración total de diez meses continuos, periodo en el que se recabaron datos en ambas escuelas sobre actividades, dinámicas, relaciones y lazos de amistad entre estudiantes. La elección de los establecimientos se debió a la alta presencia de niños/niñas migrantes (70 % y 75 %

respectivamente), quienes vivían con sus padres y madres en edificios habitacionales en el centro de Santiago. En ese sentido, la obtención de datos tuvo una duración de cinco meses en cada escuela.

En la escuela Bocanegra (seudónimo) se autorizó el acceso para desarrollar el trabajo etnográfico entre los meses de marzo y julio de 2018. La observación en las salas de clase, tres en total, se limitó a tres días a la semana en grupos designados por la misma escuela. Apegado a la estrategia de Lareau (2000b, 2002, 2011), se decidió enfocar la observación en estudiantes cuya edad estaba dentro de un rango de 7 a 10 años, debido a que en esta etapa el involucramiento parental es más fuerte en contraste con estudiantes cercanos a la adolescencia (Choi, 2017). El registro etnográfico fue a partir de la asistencia a clases, talleres, festivales y ceremonias, incluso actividades realizadas en el programa Migrantes Somos Todos, donde padres y madres de familia realizaban trabajo social y comunitario.

Por otro lado, en la escuela Niños Héroes (seudónimo) surgieron algunos contrastes respecto a la primera escuela y su acceso; aunque el trabajo de campo se basó en la misma estrategia metodológica/etnográfica, dentro de esta institución educativa solo se permitió el acceso a un salón de clases: “el grupo más complicado de la escuela” (notas de campo, 2018), según mencionaron las autoridades escolares. Aquí las sesiones de observación se registraron dos días a la semana durante la clase de matemáticas, entre los meses de agosto de 2018 y enero de 2019.

Las categorías principales que se incluyeron en la guía de entrevista y pauta de observación fueron: 1) relaciones sociales, 2) violencia, y 3) activación de capital cultural. Con el uso de estas mismas categorías temáticas se diseñó el sistema de códigos en el programa Maxqda2020, donde una vez importados los documentos con las descripciones de cada sesión, se realizó la codificación de segmentos relevantes.

4. Las escuelas

La escuela Bocanegra es de carácter público y se ubica en la comuna de Santiago. Según las autoridades, más del 70 % de los estudiantes son migrantes originarios de países como: Brasil, Perú, Bolivia, Haití, Colombia, Venezuela, Pakistán, República Dominicana y Puerto Rico. En la parte exterior de la escuela hay diferentes tipos de edificios comerciales y habitacionales donde el consumo de droga es constante. A diario es posible observar personas en situación de calle buscando un espacio para descansar.

Por el otro, la escuela Niños Héroes es una institución privada subvencionada por el gobierno chileno. Esta escuela divide su operación en dos turnos: durante la mañana acuden a clases los estudiantes de nivel avanzado, mientras que en la tarde los más jóvenes. Esto se debe principalmente a que la infraestructura del edificio escolar es insuficiente para brindar el servicio completo en un mismo turno. Los registros de las autoridades reportan que alrededor del 75 % son migrantes. Ambas instituciones comparten prácticamente las mismas nacionalidades.

5. Entre violencia y discriminación en dos escuelas chilenas

Es miércoles en la escuela Niños Héroes. Restan diez minutos antes de comenzar la clase de matemáticas. Mientras tanto, los estudiantes patean con fuerza el balón de fútbol, gritan, sonríen, y se divierten. Dos jugadores, uno originario de Colombia y otro de Perú, se enfrentan, el segundo le dice descontento a su compañero de curso: “¡usted es un negro!”. Para el estudiante peruano es irrelevante que ambos sean migrantes en Chile, puesto que para él existen diferencias. Luego, dentro del aula, el mismo estudiante colombiano tiene otra dificultad, pero en esta ocasión con un compañero chileno: “¡es tu culpa. ¡No sabí(sabes) nada!”, pero el alumno colombiano no contradice. Se rehúsa a responder las agresiones verbales de sus compañeros.

En la escuela Bocanegra una estudiante dominicana se encuentra en una situación incómoda. Durante la clase, la maestra pregunta sobre su nacionalidad e impresiones de vivir en Chile, sin embargo, cuando la atención se dirige a la estudiante, ella no responde a ningún cuestionamiento sobre su origen. En ese momento, una compañera de curso, desde algún lugar de la sala, exclama en tono de burla: “¿es una niña haitiana, y todos lo saben!”. “¡Soy de República Dominicana, no de Haití!”, aclaró al borde del llanto.

Ambas situaciones reflejan la discriminación y violencia que enfrenta la niñez migrante dentro de estas dos escuelas, mismas que se encuentran estrechamente ligadas a elementos étnicos (utilización del lenguaje, creencias religiosas y fenotipo) (Anthias, 1992) de las y los estudiantes, cuyas diferencias generan segregación en el interior de los establecimientos y, por ende, la conformación de grupos específicos que comparten cultura, posición de clase, nacionalidad, incluso condiciones de vida en el lugar de origen, como sucede con la comunidad venezolana. En este escenario es cuando el capital cultural toma relevancia, principalmente en sus formas de activación (Chiang, 2018; Landeros, 2020; Lareau y McNamara, 1999).

Es pertinente mencionar que varios estudiantes que aparecen en este capítulo cuentan con un historial reciente de problemas de salud, principalmente emocionales, generados a partir del proyecto migratorio y que con el paso del tiempo se han complicado ante la carencia de capital económico y el acceso limitado a servicios públicos de salud en Chile. “Mi hija va a terapia de lenguaje. Es muy difícil para ella unirse a los grupos de estudiantes debido a su forma de hablar” (I. Duran, comunicación personal, 1 de junio de 2018).

En otros casos el problema es más complejo como describe Paola, quien en su país de origen era dueña de una joyería:

Desde que nos mudamos de Venezuela a Chile la actitud de mi hijo cambió negativamente. Hoy en día no importa si estoy hablando con él o explicándole algo. Creo que ser un inmigrante aquí causa un problema en su cabeza. Problemas psicológicos. (P. Rubio, comunicación personal, 8 de abril de 2018)

Por su parte, Karina, quien es originaria de una zona rural de Perú, comparte su experiencia: “Cuando mi hijo se enfermó, ellos (los médicos) no quisieron atenderlo debido a nuestra condición de inmigrantes. No tenemos documentos” (K. Romero, comunicación personal, 18 de mayo de 2018). En un escenario en el que padres y madres tratan de resolver las situaciones descritas anteriormente, sus hijos “luchan” activando su capital cultural a fin de evitar y enfrentar la violencia y discriminación dentro de la escuela, en un contexto en el que las autoridades educativas carecen de capacitación en el tema de inclusión sociocultural dentro de una sociedad chilena caracterizada por el rechazo a la alteridad, como se menciona en la literatura consultada.

6. Rechazo social y activación de capital cultural

En el salón de clases de la escuela Bocanegra, las conversaciones entre los estudiantes son pacíficas y relajadas. El caso de Sara resalta por los temas que aborda durante una conversación con sus compañeras. Esta niña originaria de Brasil expone sus ideas sobre diversidad sexual y el empoderamiento de la mujer frente a cinco estudiantes que atentas escuchan su argumento (notas de campo, 30 de mayo de 2018, escuela Bocanegra). Sara utiliza recuerdos de festivales de diversidad sexual a los que asistió en su país. Incluso en la conversación utiliza lo que Braulia, su madre, le comparte en casa para ilustrar la explicación (notas de campo, 31 de mayo de 2018, escuela Bocanegra).

Esto concuerda con lo mencionado por Braulia, quien recalcó que estos temas siempre los aborda con su hija ante el temor de que, por ser niña migrante, Sara pudiera sufrir de algún tipo de discriminación debido a sus orígenes brasileños y lo que ello conlleva, como las dificultades con el idioma y la cultura liberal de su

país “que contrasta con lo tradicional y machista de Chile. Estos aspectos son fundamentales en la educación de Sara debido a que es parte de la cultura de nuestro pueblo en Brasil” (B. Da Silva, comunicación personal, 10 de abril de 2018).

Particularmente, la estrategia de reproducción y transmisión del capital cultural de esta familia se enfoca en rodearse de migrantes brasileños radicados en Santiago, pues por el alto costo resulta imposible viajar a Brasil. Es decir, Braulia recurre a sus connacionales para transmitir la cultura brasileña. Por su parte, Sara utiliza la información que obtiene a través de conversaciones familiares y reuniones con migrantes brasileños en la escuela con la finalidad de sensibilizar a sus compañeras y evitar actos de discriminación y violencia, no solamente desde lo individual, sino que también brinda información a sus compañeras en virtud de que les pueda servir en determinado momento.

Con esto en mente, su madre transmite el capital cultural de forma similar a como lo hacen las familias de la clase media que describe Lareau (2000a) y, consciente de las diferencias en términos de género, nacionalidad e idioma, destaca que al llegar a Chile Sara solo hablaba portugués. La estudiante brasileña activa su capital cultural de la siguiente manera: “Sara participó en varias oportunidades para explicar cómo la pobreza podría desaparecer en todo el mundo. Ella utiliza historias de madres de familia y las diferentes formas de bañarse cuando las personas viven en condiciones de pobreza” (notas de campo, 31 de mayo de 2018, escuela Bocanegra).

De manera diferente, Jonás, el niño colombiano que aparece al inicio de esta sección, ahora está siendo amenazado por un compañero originario de Puerto Rico dentro de la escuela Niños Héroes, aparentemente en una situación de discriminación entre migrantes. Aquí aparece otro estudiante de origen haitiano llamado Benji, quien muestra dificultades al hablar español:

Juan amenaza a Jonás frente a su mejor amigo Benji. Hace días presencié situaciones similares en las que estudiantes utilizan material escolar para golpear a sus compañeros. Tanto Jonás como Benji son de los estudiantes afrodescendientes que todos los días enfrentan la discriminación. (notas de campo, 14 de noviembre de 2018, escuela Niños Héroes)

La actitud de Jonás y Benji frente a estas prácticas violentas es relajada. Se observa cómo estos estudiantes, ambos afrodescendientes, permanecen en un estado de tranquilidad aparente mientras reciben las agresiones tanto de estudiantes chilenos como de aquellos con quienes comparten la categoría de migrante. Es importante recalcar que la condición de racialización permite analizar cómo se constituyen los grupos de migrantes y sobre todo la forma en la que operan las violencias en el interior de las escuelas chilenas, donde las personas afrodescendientes son identificadas como las de mayor vulnerabilidad.

En entrevistas por separado, el personal académico y las madres de los estudiantes señalaron que esta postura frente a situaciones complejas es recurrente dentro de los grupos escolares minoritarios o más vulnerables, como es el caso de la migración afrodescendiente proveniente de Haití, Colombia, República Dominicana y de Perú. Destaca aquí que, aunque se tenga identificado el problema, las autoridades contribuyen en la reproducción de prácticas que fomentan la desigualdad al normalizar e invisibilizar (Stefoni et al., 2016) el actuar de niños/niñas en momentos de discriminación.

Lo anteriormente expuesto tiene relevancia, ya que en las escuelas los grupos migrantes minoritarios se comportan de manera similar. Utilizan las herramientas que en la familia se les brindan para evitar o prevenir situaciones de discriminación y violencia. Esto muestra la urgencia de políticas escolares inclusivas y señala la limitada capacidad del personal administrativo de la escuela para evitar situaciones violentas. El caso de Naomi, originaria de Perú, resalta debido a que ella y su familia sufren de discriminación desde el lugar de

origen luego de que su padre, quien formaba parte de una corporación policiaca, fuera despedido por su presunta responsabilidad en un accidente.

La familia de Naomi ha optado por evitar los problemas mediante una actitud pacífica, como ella misma lo hace en la escuela:

Mi hija tiene un problema psicológico. Seguido aprieta con fuerza sus manos debido a un problema nervioso derivado del comportamiento de un compañero de clase chileno que es violento. Por mi parte le estoy enseñando a vivir sin miedo y a cómo evitar peleas y problemas. Le digo que no preste atención a las provocaciones. (K. Romero, comunicación personal, 18 de mayo de 2018)

En estas circunstancias, la violencia dentro de la escuela perjudica directa o indirectamente a los estudiantes. En la vida estudiantil de Jonás y Benji se han presentado con énfasis actos de violencia física y verbal. Mientras que en la situación de Naomi hay “daño silencioso”, como señala su madre:

Ha recibido ataques de un compañero. Siempre le repito que es más poderoso ignorar a la gente. Que respire por un momento y luego continúe. A medida que ponemos más atención la afectación es peor. Creo que estas conversaciones con ella son útiles. Es una mejor manera de resolver los problemas. (K. Romero, comunicación personal, 18 de mayo de 2018)

Es conocido por las autoridades que dentro de las escuelas existen varios casos de estudiantes que padecen distintos tipos de problemas, sin embargo, a partir de las observaciones se constató que poco se hace para ayudar a resolverlos. A manera de respuesta ante estas deficiencias, mediante largas conversaciones, la madre de Naomi transmite estrategias e información sobre cómo y en qué momentos utilizar este conocimiento cuando se presenten problemáticas entre estudiantes. Por ejemplo, en una ocasión, una compañera venezolana intentó golpearla. No obstante, Naomi reaccionó de una forma pacífica y esperó unos minutos hasta que la situación se tranquilizó.

De esta manera, a partir de las notas de campo se puede observar el desarrollo de la estrategia de activación del capital cultural transmitido a Naomi por su madre:

Sofía, originaria de Venezuela, golpeó la mano de Naomi para excluirla del grupo de estudio. Como su madre le enseñó, la niña peruana ignoró la violencia y, visiblemente descontenta con la situación, dio un paso atrás para separarse del grupo. Minutos después Naomi regresó a la actividad para tomar una posición de liderazgo sin ejercer violencia. Ahora, ella toma la posición de líder que en un inicio ocupaba Sofía. Ella ignoró todo tipo de violencia de la misma manera en que su madre describió. (notas de campo, 12 de octubre de 2018, escuela Niños Héroe)

Estos datos muestran otro aspecto crítico de la vida estudiantil migrante relacionado con que la violencia generada dentro de la escuela se presenta *dentro* y *entre* grupos migrantes. En este sentido, los grupos migrantes más pequeños no solamente se enfrentan a la discriminación y violencia por parte de estudiantes chilenos, sino también la generada por parte de grupos migrantes que integran un mayor número de estudiantes.

A partir de esto, es importante mencionar que Sara (Brasil), Jonás (Colombia), Benji (Haití) y Naomi (Perú) tienen diferentes formas de enfrentar, evitar y resolver los problemas dentro de la escuela, a pesar de compartir posiciones similares dentro de los grupos más segregados en el interior de las dos escuelas. No obstante, el caso de Sara es especialmente relevante debido a que destaca una forma diferente de activación

del capital cultural en un contexto en el que se encuentra sola, pues no hay presencia brasileña en este salón de clases.

Es decir, mientras que la mayoría de los inmigrantes segregados usan el silencio como un recurso recomendado y enseñado/transmitido por sus padres, esta migrante brasileña (Sara) enfrenta los problemas utilizando las herramientas que Braulia (mamá) mencionó en las entrevistas: información sobre sexualidad, diversidad, anti-machismo y respeto por los demás. También es notable que solo Braulia reportó interés de seguir estudiando, lo que se refleja en el interés de Sara por aprender idiomas y artes marciales. La relación entre los intereses de los hijos e hijas a partir de la familia son aspectos que han sido analizados dentro de estudios clásicos sobre capital cultural.

Al mismo tiempo que lo hacen para resolver problemas, los estudiantes también activan su capital cultural para crear relaciones y lazos de amistad. Igualmente, para reforzar su confianza en términos de poder y negociación entre compañeros y autoridades educativas. En otras palabras, la activación del capital cultural está relacionada con la obtención de capital simbólico *dentro y entre* grupos de estudiantes migrantes que asisten a ambas escuelas.

Es así como los estudiantes, tanto de la escuela Bocanegra como Niños Héroes, activan de dos maneras su capital cultural para obtener reconocimiento y respeto en la escuela: por un lado se encuentra la manera pacífica asociada al logro educativo; por el otro, está el uso de la violencia física y verbal. Lo anterior se presenta en un contexto donde la poca disposición para fomentar la inclusión de la niñez migrante, a la que se suma la presencia de prejuicios, mayormente visible en profesores con menos experiencia docente, hacen más compleja la vida diaria en las escuelas. Si bien el estudiantado resuelve sus problemas mediante su capital cultural, estos esfuerzos individuales poco podrán hacer para revertir la realidad estructuralmente fallida en la que viven.

7. Resolver conflictos y lograr el reconocimiento en la escuela

Dentro de ambas escuelas algunos estudiantes identificados como líderes son seguidos por compañeros de clase en un escenario de amistad. Esta acumulación de respeto y confianza es definida por Bourdieu (1987) y Bourdieu y Wacquant (2005) como capital simbólico, y es especialmente relevante entre los migrantes de grupos minoritarios. Asociado al capital cultural que obtienen dentro del seno familiar y a partir de las actividades dentro y fuera de la escuela, para la niñez migrante estudiada el reconocimiento, en tanto capital simbólico, es relevante en su vida escolar.

En particular, algunos estudiantes utilizan sus habilidades en creación literaria, como es el caso de Matías, quien aprendió de su madre sobre la relevancia de los libros y documentales sobre cultura peruana, lo que permite ilustrar la relación entre activación del capital cultural y la acumulación de capital simbólico. “Tenemos poco dinero. Intentamos imprimir libros e historietas a Matías. Además, juntos vemos películas sobre la historia de los países. Cuando me percaté que está consultando algún tipo de material chileno mantengo el equilibrio incluyendo algo de material peruano” (K. Chong, comunicación personal, 14 mayo de 2018).

Durante varias sesiones de observación en la escuela Bocanegra, Matías presentó sus escritos de ficción frente a la clase obteniendo el reconocimiento de todos los compañeros y maestros. “Esta es mi clase favorita. Mi madre siempre me está ayudando”, dijo este estudiante peruano en una conversación informal. A partir de las notas de campo es posible analizar los momentos en los que Matías activa el capital cultural transmitido por su madre, al igual que Sara en la escuela Bocanegra, esto le permite acumular capital simbólico entre sus compañeros:

Esta mañana Matías no vino a clase. Sus compañeros lo esperan. Alguien trata de entrar y la clase exclama: ¡Él es Matías! Entonces, con tristeza todo el grupo se dio cuenta que era otra persona. Durante la segunda mitad de la clase Matías se une a la clase y sus compañeros sonríen y bromean (notas de campo, 22 de mayo de 2018, escuela Bocanegra). Matías comparte su escritura de ficción. Los estudiantes lo consideran el mejor trabajo; creativo y emocionante. Matías logra el reconocimiento como un buen escritor. (notas de campo, 20 de abril de 2018, escuela Bocanegra)

En otra sala de clase dentro de la misma escuela, Sebastián, originario de Venezuela, explica cómo funcionan los materiales e instrumentos químicos. “Es complicado de entender para los estudiantes” (notas de campo, 20 de abril, escuela Bocanegra). En esta instancia, Sebastián utilizó un ejemplo de cómo hornear postres para explicar las diferencias entre las temperaturas, asimismo, lo que implica cocinar de una forma u otra.

Durante las tardes, Sebastián ayuda a su madre a hornear postres venezolanos para venderlos y generar recursos económicos para los gastos diarios de la familia. Cabe destacar que ninguno de los miembros de su hogar tiene un trabajo formal. Sebastián activa su capital cultural sobre la cocina venezolana en un contexto diferente: la escuela. “No sabemos qué se necesitará en el futuro. Por esta razón, le doy a Sebastián herramientas para sobrevivir. Cada vez que estoy horneando él quiere ayudarme. Él está aprendiendo mucho. Estoy tratando de reforzar su humanidad” (C. Arellano, comunicación personal, 30 de abril de 2018).

En contraste, con los ejemplos que sirven para ilustrar cómo el logro educativo permite generar acumulación de capital simbólico en contextos escolares, se encuentran los de estudiantes que para lograr el mismo propósito utilizan la discriminación y violencia, física y verbal, hasta lograr el liderazgo y reconocimiento. Este es el caso de David, originario de Perú, quien es enfático en su rechazo hacia la cultura chilena, incluso de otros países, lo que deriva en la organización de grupos de choque dentro de la sala de clases. Este niño migrante intenta minimizar a sus pares, tanto chilenos como migrantes, sin importar sus similitudes con estos últimos, a través de la violencia verbal y la segregación.

¡No queremos nada con los chilenos! Como peruanos, no queremos hablar ni ser amigos de chilenos. ¿Qué te parece, Soledad? Soledad: tienes razón, los venezolanos tampoco queremos nada con los chilenos. (notas de campo, 12 de octubre, escuela Niños Héroes). [David continúa] No estamos con ellos, ni peruanos, ni venezolanos. Podríamos echarles y golpearles de una manera fácil los chilenos. (notas de campo del 12 de octubre, escuela Niños Héroes)

La mayoría de los estudiantes que presentan estas actitudes pertenecen a grupos mayoritarios o de familias en situación económica menos vulnerable. En este sentido, es posible argumentar que estos activan su capital cultural de una manera donde la confrontación y violencia es evidente. Esto es consistente con los contrastes que Lareau (1987, 2002, 2011) y Lareau y McNamara (1999) plantean sobre capital cultural y social, donde las diferencias en cómo se activan depende de su clase social y posición en el campo.

Por otro lado, es importante subrayar que los datos muestran un patrón de agrupación de distinto nivel de intensidad dentro de las escuelas con alta presencia de migrantes. En el caso de la escuela Bocanegra fue imposible registrar prácticas de agrupamiento estudiantil, pues los estudiantes interactúan como una gran comunidad. Sin embargo, la conformación de grupos se presenta de forma acentuada en la escuela Niños Héroes. De igual forma, las iniciativas para mejorar las dinámicas, prácticas, y convivencias multiculturales en ambas escuelas presentan diferencias.

En la escuela Bocanegra el trabajo de inclusión sociocultural es un esfuerzo individual de maestros, directores, y miembros del personal administrativo. Aunque, de hecho, hay actividades para mejorar la

dinámica multicultural dentro de la escuela y de las aulas, pero son iniciativas colectivas planteadas por los docentes, no son parte de una política institucional. Por ello, mantener la regularidad en los esfuerzos se vuelve complejo. No obstante, en el discurso del director de la escuela es común escuchar las palabras: respeto, tolerancia e inclusión. “Se trata de solo palabras dentro de su discurso, ya que no hay un reglamento formal” (notas de campo, 4 de abril, escuela Bocanegra).

En contraste, en la escuela Niños Héroes las autoridades iniciaron desde enero de 2018 un programa institucional orientado a mejorar y proponer nuevas iniciativas que aseguren un entorno seguro para toda la matrícula de estudiantes:

Debido a la presencia de estudiantes haitianos que no hablan español, tuvimos que incorporar una maestra haitiana. Fue una excelente estrategia para mejorar la comprensión en torno a la cultura de esta comunidad en la escuela (charla informal con un miembro del personal de la escuela Niños Héroes, noviembre de 2018). Se publica periódicamente información sobre festivales y otras actividades que la escuela va a realizar. Es extraordinario que sea en español, así como criollo haitiano, francés y portugués. En esta escuela la situación sobre los esfuerzos de inclusión es distinto. (notas de campo, 5 de diciembre de 2018, escuela Bocanegra)

En la escuela Bocanegra las iniciativas para mejorar las relaciones multiculturales y la inclusión sociocultural son escasas, por lo que estudiantes como Ignacio y Sara activan su capital cultural, en esta ocasión a través del uso de un lenguaje formal, mismo que es empleado como un camino para lograr reconocimiento (acumulamiento de capital simbólico) y al mismo tiempo como resistencia al proceso de asimilación escolar. Esto fue reportado primero por las madres durante las entrevistas dentro del hogar y luego observado en la escuela.

Mis hijos se pelean porque no quieren usar expresiones chilenas. Cuando Ignacio dice algo relacionado con la cultura chilena, su hermana se enfrenta a él porque cree que es lo peor que podrían hacer como venezolanos. Con nosotros nunca usan ‘chilenismos’. (I. Duran, comunicación personal, 1 de junio de 2018)

Ignacio: “¿Por qué vamos a hablar de esa manera? Somos venezolanos, no chilenos. No me gusta. El español chileno suena mal. (notas de campo, 12 de octubre, casa de Isabel)

Según las notas de campo, la situación de Sara sobre el lenguaje es similar:

No quiere perder nuestros orígenes. Cuando estamos juntos, hablamos en portugués. Me interesa que mi hija menor aprenda a través de nosotras los dos idiomas: portugués y español. En la escuela, Sara habla español formal porque creo que es lo correcto. (B. Da Silva, comunicación personal, 8 de mayo de 2018)

Este par de estudiantes, como líderes migrantes dentro de la sala de clases, siempre utilizan lenguaje formal, especialmente cuando en las conversaciones participan autoridades escolares. Por ejemplo, mientras que las conversaciones de Sara enfatizan en temas de diversidad, equidad y respeto, Ignacio lidera las negociaciones con la maestra en aspectos relacionados con fechas de entrega de tarea, organización de actividades extracurriculares, y asignación de puntajes. “Este niño venezolano siempre habla con mucho respeto, incluso cuando se trata de actividades informales como un partido de fútbol o baloncesto” (notas de

campo, 13 de octubre de 2018, escuela Bocanegra). “El lenguaje es su forma de lucha y forma de resistencia. Extraña mucho Venezuela” (I. Duran, comunicación personal, 1 de junio de 2018).

De esta manera, Sara e Ignacio se enfrentan a la lógica de asimilación del sistema educativo chileno a través del lenguaje formal, mostrando una manera clara de activación del capital cultural. Es relevante puntualizar que el caso de Sara e Ignacio son relevantes no solamente por la participación que tienen al momento de negociar en la escuela, sino también por su propia posición en el interior de los grupos, lo que es consistente con lo mencionado en entrevista con sus madres, ambas con estudios universitarios, respecto a lo importante que es sobresalir en Chile puesto que son migrantes.

8. Conclusiones

El análisis presentado aporta elementos relevantes a la discusión sobre cómo la niñez migrante enfrenta y resuelve los problemas de discriminación y violencia dentro de las escuelas chilenas utilizando su capital cultural, ante las deficientes políticas implementadas por las instituciones educativas. Asimismo, contribuye al desarrollo de la noción de capital cultural aplicado al contexto migrante latinoamericano en el que resaltan las diferencias entre la posesión y activación.

La discriminación y la violencia se presentan en dos niveles, pues no solamente la niñez migrante que conforma los grupos minoritarios y más vulnerables es violentada por estudiantes chilenos, sino que también dentro de los grupos migrantes se presentan los problemas, por lo que la activación de capital cultural se manifiesta de forma diferenciada dependiendo del nivel de segregación y vulnerabilidad en el que se encuentre la persona.

La activación del capital cultural muestra la capacidad de agencia de la niñez migrante ante problemas sociales e institucionales en el contexto migratorio, de tal manera que esfuerzos futuros para erradicar la discriminación y violencia en las escuelas deberán ser enfocados tanto en la población local (chilena) como en la migrante, sin dejar fuera al personal docente y su visión asimilacionista.

Esto obliga a pensar en políticas escolares más integrales, que forzosamente deberán ser diseñadas de una manera ascendente, es decir, desde los elementos empíricos que brindan las poblaciones migrantes y no como supuestos planteados desde las autoridades escolares como se ha realizado en las escuelas estudiadas. Cabe destacar que los hallazgos mostrados en este capítulo son también consistentes con la debilidad del enfoque multicultural de las políticas educativas señaladas en la literatura.

Referencias

- Anthias, F. (1992). Connecting “Race” and Ethnic Phenomena. *Sociology*, 26(3), 421–438. <https://doi.org/10.1177/0038038592026003004>
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11–17.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao. Declée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Argentina. Fontamara.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Editorial Laia.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina. Siglo XXI.

- Bustos González, R. A., y Díaz Aguad, A. (2018). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 123–148. <https://doi.org/10.18504/pl2651-005-2018>
- Bustos, R., y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, 46, 193–220.
- Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (2017). Módulo 1: Cohesión social y migración. *Resultados Primera Ola. Estudio Longitudinal Social de Chile-ELSOC*. Notas COES de Política Pública No. 1, 1–15.
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., y 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Chiang, Y.-L. (2018). When things don't go as planned: contingencies, cultural capital, and parental involvement for elite university admission in China. *Comparative Education Review*, 62(4), 503–521. <https://doi.org/10.1086/699566>
- Choi, K. W. (2017). Habitus, affordances, and family leisure: cultural reproduction through children's leisure activities. *Ethnography*, 18(4), 427–449. <https://doi.org/10.1177/1466138116674734>
- Coe, C., y Shani, S. (2015). Cultural capital and transnational parenting: the case of Ghanaian migrants in the United States. *Harvard Educational Review*, 85(4), 562–586. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.4.562>
- Doña Reveco, C. (2016). Migración internacional y estructura social en Chile: un primer análisis. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 1–17.
- Doña Reveco, C. (2018, 17 de enero). Amid record numbers of arrivals, Chile turns rightward on immigration. *Migration Information Source* [The Online Journal of the Migration Policy Institute]. Recuperado de <https://www.migrationpolicy.org/article/amid-record-numbers-arrivals-immigration#>
- Dumais, S. A., y Ward, A. (2010). Cultural capital and first-generation college success. *Poetics*, 38(3), 245–265. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2009.11.011>
- Gelber, D., Ávila Reyes, N., Espinosa, M. J., Escribano, R., Figueroa Miralles, J., y Castillo, C. (2021). Mitos y realidades sobre la inclusión de migrantes en aulas chilenas: El caso de la escritura. *Education Policy Analysis Archives*, 29(74). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5801>
- Gómez Chaparro, S. A., y Sepúlveda Sanhueza, R. A. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2501>
- González, K., Lobo, A., y Matus, J. (2016, 28 de julio). Niños inmigrantes en la escuela: una tarea en proceso. *La Tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/noticia/ninos-inmigrantes-en-la-escuela-una-tarea-en-proceso/>
- Grau Rengifo, M. O., Díaz Bórquez, D., y Muñoz Reyes, C. (2021). Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1–29. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4228>
- Instituto Nacional de Estadísticas Chile (INE). (2022). Población extranjera residente en Chile llegó a 1 482 390 personas en 2021, un 1.5 % más que en 2020. Recuperado de <https://www.ine.cl/prensa/detalle-prensa/2022/10/12/poblacion-extranjera-residente-en-chile-llego-a-1.482.390-en-2021>

- Kisida, B., Greene, J. P., y Bowen, D. H. (2014). Creating cultural consumers: the dynamics of cultural capital acquisition. *Sociology of Education*, 87(4), 281–295. <https://doi.org/10.1177/0038040714549076>
- Landeros Jaime, F. J. (2020). Conversión y transmisión de capital en un contexto migratorio: etnografía con familias migrantes en Chile. *Migraciones Internacionales*, 11(22), 1–23.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73. <https://doi.org/10.2307/2112583>
- Lareau, A. (2000a). *Home Advantage. Social class and parental intervention in elementary school*. Rowman & Littlefield.
- Lareau, A. (2000b). Social class and the daily lives of children. A study from the United States. *Childhood*, 7(2), 155–171.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: social class and childrearing in black and white families. *American Sociological Review*, 747–776.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhood: class, race, and family life*. University of California.
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1–27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>
- Lareau, A., Adia Evans, S., y Yee, A. (2016). The rules of the game and the uncertain transmission of advantage: middle-class parents' search for an urban kindergarten. *Sociology of Education*, 89(4), 279–299. <https://doi.org/10.1177/0038040716669568>
- Lareau, A., y McNamara, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *American Sociology Association*, 72(1), 37–53.
- Magliano, M. J. (2015). Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. *Revista Estudios Feministas*, 23(3), 691–712. <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p691>
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y., y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños, Arqueología y Antropología Surandinas*, (57). <https://doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Mondaca-Rojas, C., Zapata-Sepúlveda, P., y Muñoz-Henríquez, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino*, 63, 261–270. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812020000300261>
- Navarrete Yáñez, B. (2017). Percepciones sobre inmigración en Chile: lecciones para una política migratoria. *Migraciones Internacionales*, 179–209.
- Prashizky, A., y Remennick, L. (2015). Cultural capital in migration: *Fishka*. Association of young Russian-speaking adults in Tel-Aviv, Israel. *Journal of Intercultural Studies*, 36(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/07256868.2014.990364>
- Reyes Muñoz, V. L., y Reyes Muñoz, Y. T. (2021). Transnacionalidad e interseccionalidad para abordar la localización/posición de migrantes etnoracializados. *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, 8.
- Sepúlveda, P. (2017). Se quintuplican estudiantes extranjeros en colegios en la última década. *La Tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/noticia/se-quintuplican-estudiantes-extranjeros-colegios-la-ultima-decada/>

- Sheng, X. (2017). Cultural capital, family background and education: choosing university subjects in China. *British Journal of Sociology of Education*, 38(5), 721–737. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1158638>
- Spadley, J. (1979). *The Ethnographic Interview* (1a ed.). Macalester College. https://doi.org/10.1300/J004v08n02_05
- Stefoni, C. (2003). *Inmigración peruana en Chile: una oportunidad a la integración*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Stefoni, C. (2011). *Perfil migratorio de Chile*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185).
- Wacquant, L. (2003). Ethnografeast: A progress report on the practice and promise of ethnography. *Ethnography*, 4(1), 5–14. <https://doi.org/10.1177/1466138103004001001>
- Webb, A., y Alvarez, P. (2018). Counteracting victimization in unequal educational contexts: Latin American migrants' friendship dynamics in Chilean schools. *Equity & Excellence in Education*, 51(3–4), 416–430. <https://doi.org/10.1080/10665684.2019.1582377>
- Weininger, E. B., y Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31(5–6), 375–402. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(03\)00034-2](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(03)00034-2)
- Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation. *The International Migration Review*, 31(4), 975–1008. <https://doi.org/10.2307/2547421>