

Capital social y niñez migrante en Chile: problemas para generar relaciones sociales en entornos educativos

Social Capital and Child Migration in Chile: Problems in Generating Social Relationships in Educational Environments

Francisco J. Landeros Jaime¹

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las dificultades que enfrentan estudiantes extranjeros para crear relaciones sociales y lazos de amistad en un contexto educativo con alta presencia migrante en Santiago de Chile. La estrategia metodológica desarrollada es de tipo cualitativo, siendo las principales técnicas para la obtención de datos la observación y la entrevista etnográfica, realizadas en el interior de dos escuelas de educación básica. A partir del concepto de capital social, este estudio ilustra cómo la diversidad en elementos étnicos, tales como el lenguaje, las creencias religiosas y el color de piel, propicia dificultades para la integración social en las escuelas chilenas, lo que a su vez genera experiencias de violencia y discriminación entre estudiantes. La relevancia de este trabajo radica en que aporta elementos importantes para entender las problemáticas que enfrentan las infancias migrantes en Chile.

Palabras clave: 1. migración, 2. educación, 3. capital social, 4. Chile, 5. segregación.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the difficulties that foreign students face in creating social relationships and bonds of friendship in an educational context with a high migrant presence in Santiago de Chile. The methodological strategy developed is qualitative, with observation and ethnographic interview being the main techniques for obtaining data, which was carried out within two basic education schools. Based on the concept of social capital, this study illustrates how diversity in ethnic elements, such as language, religious beliefs, and skin color, lead to difficulties for social integration in Chilean schools, which in turn generates experiences of violence and discrimination among students. The importance of this work lies in the fact that it provides important elements to understand the problems that migrant children face in Chile.

Keywords: 1. migration, 2. education, 3. social capital, 4. Chile, 5. segregation.

Fecha de recepción: 12 de diciembre, 2023

Fecha de aceptación: 17 de mayo, 2024

Fecha de publicación web (español e inglés): 28 de febrero, 2025

¹ Programa de Investigadoras e Investigadores por México - El Colegio de Sonora - Centro de Estudios en Gobierno y Asuntos Públicos - Observatorio de Investigación con las Infancias ODIIN, México, flanderosjaime@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5497-3666>



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el número de migrantes que viven en diferentes países de América Latina ha aumentado no solo por las diferencias en las condiciones económicas de los países (Bauman, 2017), sino primordialmente por la violencia generalizada y los problemas sociopolíticos del país de origen (Landeros Jaime, 2022a; 2022b; Landeros Jaime y Maas Pérez, 2022), lo que se asocia de igual forma a la intensa búsqueda de mejores oportunidades laborales o educativas en los lugares de acogida (Green, 2013).

En ese sentido, respecto al contexto migratorio registrado en Chile, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) reportaba en 1990 que al menos 114 597 migrantes vivían en territorio chileno, una cifra que representaba el 0.9 por ciento de la población (Stefoni, 2011). Sin embargo, una década después, dicho porcentaje había aumentado a 1.22 por ciento a partir de la presencia principalmente de personas originarias de Argentina, Perú, Ecuador y Bolivia.

Para 2010, el Departamento de Migración y Extranjería (DEM) informaba sobre la presencia de 352 344 inmigrantes en el país, lo que representó un aumento sustancial, donde la comunidad peruana lideraba la migración Sur-Sur de la primera década de siglo XXI. Las condiciones económicas y la proyección internacional de Chile hacia el extranjero como un espacio seguro y estable en términos financieros propiciaron que la migración siguiera su aumento; sobre esto, los informes indican que hasta 2021 al menos 1 482 390 migrantes radicaban en tierras chilenas (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2022).

Es importante subrayar que estos cambios en la estadística migratoria de Chile propiciaron escenarios complejos y nuevos retos no solamente para la sociedad chilena, sino también para las autoridades, asociados principalmente a la urgencia de mejoras en sus políticas migratorias y programas sociales dirigidos a beneficiar la inclusión económica y sociocultural de los grupos migrantes que habitan en el territorio chileno.

En este contexto, las instituciones educativas recibieron gran número de estudiantes originarios de países de América Latina y el Caribe, incluso varios de ellos carecían de documentos que probaran su estancia regular en Chile. Según medios de comunicación e informes académicos, los estudiantes extranjeros aumentaron abruptamente en el país (Mardones, 2017). Al respecto, las autoridades educativas indicaban en 2015 la presencia de 30 625 (0.9 % de la población estudiantil total) estudiantes extranjeros matriculados en las distintas escuelas chilenas, mismos que provenían de al menos 11 países (González *et al.*, 2016). Para 2016, el número de migrantes matriculados había ascendido hasta 61 085, lo que representaba 1.7 por ciento de la población estudiantil total (Sepúlveda, 2017).

En ese mismo orden, en 2017 el registro en la matrícula extranjera era de al menos 77 608 (2.2 %), lo que reflejaba el aumento sostenido de niños, niñas y adolescentes (NNA) en las escuelas. Esta tendencia de incremento se ha mantenido constante en los años recientes; como

reflejo de ello, en 2022 las autoridades escolares en Chile señalaban la presencia de 192 040 estudiantes nacidos en otro país.

Es relevante señalar que el incremento de la población migrante en Chile, y sobre todo la que se registra en las escuelas, se encuentra con un panorama de constantes actitudes de discriminación y rechazo por parte de la población local (Navarrete Yáñez, 2017), lo que a su vez se muestra también en las dinámicas de las infancias migrantes en el interior de las escuelas chilenas (Bustos González y Díaz Aguad, 2018; Cerón *et al.*, 2017). Por esta razón, el tema educativo respecto a las poblaciones migrantes es de especial interés, principalmente desde un análisis que se focaliza en la inclusión y educación de las infancias (Espinoza y Valdebenito, 2018; Imilan *et al.*, 2016; Stefoni *et al.*, 2016).

Distintas investigaciones sostienen que “la presencia de discriminación en el contexto educativo es reflejo del escenario cultural chileno, caracterizado por su homogeneidad. Así, cualquier manifestación o expresión que atente contra esta, da paso a la existencia de cierta intolerancia y prejuicios” (Grau Rengifo *et al.*, 2021, p. 14). Esto se ilustra de buena manera a partir de la lógica asimilacionista escolar que obliga a la niñez a adaptarse (Bustos González y Díaz Aguad, 2018; Bustos y Gairín, 2017; Mondaca *et al.*, 2018; Mondaca-Rojas *et al.*, 2020), lo que provoca la segregación de quienes no logran/desean dicha asimilación.

Por lo tanto, el objetivo de este artículo es analizar las dificultades que enfrentan estudiantes extranjeros para crear relaciones sociales y lazos de amistad en un contexto educativo con alta presencia migrante en Santiago de Chile. Lo anterior se inserta en un contexto chileno en el que la existencia de códigos vinculados a la diversidad étnica históricamente ha promovido la exclusión social entre y dentro de los grupos en un tejido de violencia, discriminación y racismo, incluso entre migrantes.

A continuación se presentan los aspectos teóricos que sirvieron como base analítica de los datos empíricos, además de la metodología para la obtención de los datos. Después se muestran los principales hallazgos y las conclusiones.

EL CAPITAL SOCIAL Y SU ACUMULACIÓN DIFERENCIADA

El capital social se puede entender a partir del conjunto de recursos que acumula el individuo basados en la pertenencia a diferentes grupos o tipos de redes sociales (Auyero, 2012; Bourdieu, 1986), por lo tanto, todas las relaciones creadas dentro de los diferentes grupos estudiantiles, así como los lazos entre colegas en espacios laborales o equipos deportivos, son un ejemplo preciso de capital social.

Al respecto, Bourdieu (2001) hace énfasis en que la medición de este tipo de capital depende del volumen de la red y del reconocimiento mutuo de quienes la conforman, tomando en cuenta los diferentes arquetipos de conexión que se puedan presentar. Ciertamente, Bourdieu subraya la relevancia de estas conexiones con los demás, en un contexto en el que las personas constantemente orientan sus esfuerzos a aumentar la acumulación de este tipo de capital (Bourdieu,

2001; Bourdieu y Wacquant, 2005). Cabe destacar que se trata de un proceso que se encuentra lejos de presentarse de manera natural o automática, sino que es resultado de la implementación de estrategias de inversión (Bourdieu, 1986) que involucran a todos los otros tipos de capital, tanto el económico como el cultural, junto a su permanente interacción y conversión mutua (Landeros Jaime, 2020). Además, es esencial mencionar que el capital simbólico estaría asociado a las estrategias individuales y a su propio reconocimiento.

Por sus características instrumentales, el capital social es un conjunto de recursos que los individuos o grupos pueden utilizar según el contexto en el que se encuentren. En ese sentido, es importante reconocer que este conjunto de redes se describe como una herramienta para la acción, la cual, según Coleman (1988), es posiblemente útil en acciones específicas, pero inútil en otras, lo que es consistente con la propuesta de Bourdieu. “El capital social es productivo, haciendo posible el logro de un cierto fin que en su ausencia no sería posible” (Coleman, 1988, p. 98), aunque es relevante subrayar lo fundamental que resulta reconocer las interacciones que se presentan entre el capital social, lo económico y lo cultural (Portes, 2000b).

De esta manera, el valor principal del capital social recae en reconocer los valores de una estructura social que pueden ser esenciales para lograr los intereses de un individuo. En este sentido, Bourdieu y Coleman se centran en los beneficios que el capital social puede proporcionar. En otras palabras, ambos sociólogos presentan una definición instrumental de capital social (Portes, 2000b), aunque su acumulación opera de manera distinta para cada individuo, pues intervienen elementos que propician que se trate de procesos diferenciados, en los que, como señala Bourdieu, toman relevancia las “reglas del juego” que median en el desempeño de los capitales (Lareau *et al.*, 2016).

En relación con esto, algunos estudios describen cómo las personas solo pueden obtener los beneficios de los capitales activándolos/usándolos en contextos específicos (Chiang, 2018; Dumais y Ward, 2010; Kisida *et al.*, 2014; Lareau y McNamara Horvat, 1999); no obstante, de igual manera como la acumulación puede ser diferente a partir de cada historia de vida, posición del individuo (Lareau y McNamara Horvat, 1999) dentro de la sociedad, contexto e intereses, las formas en las que se utiliza el capital social pueden presentar diferencias en gran medida por la cantidad de capital cultural acumulado, donde se inserta también el conocimiento sobre cuándo accionar el capital social a fin de obtener sus beneficios (Landeros Jaime, 2020; Lareau, 1987; 2015; Lareau *et al.*, 2016). Estudios empíricos en educación (Lareau, 2011), salud (Palmer y Xu, 2013) y migración (Coe y Shani, 2015; Nieto, 2014) desarrollan estas líneas de conocimiento.

Particularmente en el estudio de la migración internacional y el transnacionalismo, el concepto de capital social ha sido utilizado para analizar los beneficios que la acumulación de redes sociales trae consigo al momento en que las personas deciden salir de su lugar de origen para buscar nuevas oportunidades en su destino, en el entendido de que, para aquellos que cuentan con una mayor acumulación de vínculos con personas con experiencia migratoria, el trayecto migratorio será de menor complejidad (Portes, 2000a; Portes *et al.*, 2005; Portes y DeWind, 2008; Portes y Zhou, 1993, 2012).

De igual forma, el capital social con el que una persona en movilidad cuenta también le permite obtener información privilegiada respecto a los códigos, dinámicas y prácticas culturales, sociales y económicas en el lugar de acogida, lo que beneficia la inclusión de quienes se han asentado recientemente en un entorno desconocido (o poco conocido). Dicho de otra forma, el capital social acumulado favorece el desarrollo del proyecto migratorio además de que propicia escenarios en los que los individuos tienden a compartir información valiosa. En esto resalta la función del capital social como un generador de beneficios y una fuente de recursos mediada por redes no familiares, aunque también se debe reconocer como una fuente de control social (Portes, 2000b).

Sobre esta última línea, Portes y Landolt destacan lo adverso de este tipo de capital, al señalar al menos “cuatro consecuencias negativas” del capital social: 1) posible exclusión de individuos, 2) obligaciones excesivas para los miembros de un determinado grupo, 3) restricciones a las libertades individuales, y 4) normas en forma descendente, en un contexto en el que personas nombradas “forasteras” permanecerán excluidas a partir de sus diferencias (Portes y Landolt, 2000).

Aquí adquiere relevancia ahondar en esos elementos que propician que las personas, en este caso niñas y niños migrantes, queden fuera de las redes que se construyen en determinados contextos, tomando en cuenta las diferencias en las historias incorporadas (Bourdieu y Wacquant, 2005) que presenta cada individuo, además de la diversidad en cuanto a las reglas y códigos de los espacios en los que ahora se encuentran quienes son recién llegados en el lugar de acogida.

En relación con esto, se reitera que el capital social “no es necesariamente positivo todo el tiempo” (Evergeti y Zontini, 2006, p. 1029) entre las comunidades de migrantes y sus esfuerzos para establecer y beneficiarse de las redes y los lazos de amistad. En virtud de lograr un mejor entendimiento de cómo opera el capital social en entornos con presencia migrante, algunas investigaciones incorporan el concepto de etnicidad, entendida a partir de la pertenencia a grupos en los que se comparten condiciones de existencia (Anthias, 1992, p. 428).

La perspectiva de la migración internacional y el transnacionalismo sugieren que estas categorías agrupan a las personas y excluyen a otras (Birani y Lehmann, 2013; Painter y Price, 2019), y que es la etnicidad la que sustenta el argumento vinculado a que la segregación, mayormente presentada como una forma de distribución de grupos entre espacios específicos (Van Ham y Tammaru, 2016), también se manifiesta en espacios específicos de la vida social, por ejemplo, en los contextos educativos.

Cabe destacar la discusión que se ha desarrollado sobre la importancia de comenzar a responder preguntas relacionadas con “cómo las personas utilizan el capital social como un recurso en la formación de la identidad étnica o, de hecho, cómo la identidad étnica es un producto del capital social” (Reynolds, 2006, p. 1091).

METODOLOGÍA Y POSICIONAMIENTO ÉTICO

La estrategia metodológica desarrollada en este artículo fue de corte cualitativo, en la que las principales técnicas utilizadas para la obtención de datos e información fueron las entrevistas etnográficas (Sherman Heyl, 2007; Spradley, 1979) y la observación no participante en dos escuelas de educación básica ubicadas en Santiago de Chile con alta presencia de estudiantes migrantes, cuyo rango etario estaba entre los 7 y 10 años de edad, originarios de distintos países de América Latina y el Caribe. Respecto al rango etario, es relevante subrayar que su definición se realizó a partir de la estrategia que propone Lareau (2000, 2002, 2011), en la cual se destaca que es en esta etapa en la que el involucramiento parental es más fuerte en comparación con estudiantes cercanos a la adolescencia (Choi, 2017).

Es importante señalar que la elección de las escuelas se debió no solamente al alto porcentaje de estudiantes migrantes matriculados en los años recientes, sino también a que se trata de establecimientos educativos en los que hay un interés por parte de las autoridades en desarrollar políticas escolares orientadas a mejorar la inclusión sociocultural de las infancias migrantes que interactúan en los salones de clase. Así mismo, muestran apertura a iniciativas académicas y de la sociedad civil organizada que aporten elementos de mejora en temas de inclusión.

El desarrollo de la etnografía, llevada a cabo entre marzo de 2018 y enero de 2019, se dividió en dos etapas: los primeros cinco meses se enfocaron en la escuela Bocanegra (seudónimo), una institución educativa pública en que la presencia de estudiantes migrantes es superior a 75 por ciento de la población estudiantil total, misma que asciende a 661 estudiantes. Cabe destacar que en esta institución varios estudiantes de la comunidad migrante no cuentan con documentos que comprueben su estatus regular en Chile. Al mismo tiempo, muchos de ellos habían vivido en condiciones de mayor pobreza debido a los problemas que enfrentaba su familia para conseguir un trabajo formal en el país. Esta escuela, que por tradición ha brindado las facilidades para que la niñez migrante pueda continuar con sus estudios, se ubica en la zona centro de Santiago de Chile, una de las más concurridas por los migrantes recién llegados al país.

Respecto a las sesiones de observación no participante en la escuela, destaca que las autoridades accedieron a brindar acceso para realizar el registro de datos solo tres veces por semana, lo que fue calendarizado por ellos mismos, de acuerdo con las recomendaciones relacionadas con las necesidades de la investigación. Durante todo el período en la escuela Bocanegra, el autor interactuó con estudiantes locales y migrantes, tomó notas de actividades, partidos de fútbol, prácticas de baile y aspectos generales de la vida cotidiana de la comunidad estudiantil.

Las entrevistas etnográficas (Sherman Heyl, 2007; Spradley, 1979) con maestros, miembros del personal administrativo y autoridades de la institución fueron registradas en audio y tuvieron una duración efectiva de 35 minutos. Así mismo, parte de los datos fueron recabados también a partir de conversaciones informales con estudiantes de ambas escuelas, que fueron registradas solamente en el diario de campo. Para ello se contó con el consentimiento informado de madres y

padres de familia, así como el asentimiento² de las niñas y niños, a quienes se les compartió información general respecto al trabajo de campo durante el primer día de observación no participante en el interior de las salas de clase. Estas conversaciones informales se dieron en la cotidianidad de su vida estudiantil, en los tiempos de descanso entre clases, en partidos de fútbol y durante actividades culturales.

Por otro lado, siguiendo la misma estrategia metodológica implementada en la escuela pública, el trabajo etnográfico en la escuela Niños Héroes (seudónimo) se registró principalmente en un espacio donde los estudiantes disputaban partidos de fútbol antes de ingresar a clases y durante los descansos. La obtención de datos se realizó durante los últimos cuatro meses del trabajo de campo, con una regularidad de dos, y ocasionalmente tres, veces por semana. Se trata de una escuela privada subvencionada por el gobierno de Chile, en la que el Estado paga una parte de la colegiatura y las familias el resto, y que registra una matrícula que asciende a 310 estudiantes, de los cuales 70 por ciento son migrantes. Esta escuela se ubica en Franklin, un barrio popular tradicionalmente conocido por las actividades comerciales que se registran diariamente.

Respecto a las entrevistas etnográficas, cuya finalidad es dejar que fluya el discurso por la libre asociación con la menor cantidad de interrupciones (Guber Rosana, 2001), es relevante subrayar que fueron realizadas a las madres de las y los estudiantes en sus hogares, siendo las temáticas prioritarias las estrategias de sus hijas o hijos para crear lazos de amistad en la escuela, las dificultades económicas y de inclusión sociocultural que identifican, la manera en la que transmiten capital cultural en el seno del hogar, y los problemas detectados en torno a la educación en Chile.

Finalmente, sobre la posición ética (Atkinson *et al.*, 2004; Morrow y Richards, 1996), destaca que el autor compartía con las personas que aparecen en este artículo la condición de ser migrante en Santiago de Chile, lo que ayudó a lograr mayor confianza y fluidez en las conversaciones con las familias migrantes, a quienes se les compartieron, a manera de preámbulo en cada encuentro, experiencias sobre la vida migrante en territorio chileno. Esta estrategia de compartir experiencias y posibles soluciones a los problemas generó empatía y claridad en las entrevistas, así como el acceso a las sesiones de observación. Para asegurar que esta estrategia no representara un sesgo en la construcción de los datos, se contó con el apoyo y aval del Comité de Ética y Seguridad en Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

LA VIDA ESTUDIANTIL MIGRANTE EN ESCUELAS DE CHILE

Uno de los principales retos que enfrentan las familias al momento de instalarse en Santiago de Chile se vincula con encontrar un empleo que les brinde estabilidad económica y les permita solventar los costos que implica radicar en un entorno que, de entrada, les resulta ajeno (Landeros Jaime, 2020, 2022a). Es así como, mientras las madres y padres de familia buscan incrementar el

² El proyecto de investigación del cual se desprende este artículo obtuvo la aprobación del Comité de Ética y Seguridad en Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC).

capital económico en el hogar, la niñez migrante enfrenta dificultades propias de la inclusión sociocultural en las escuelas, donde crear lazos de amistad y relacionarse (acumulación de capital social) con sus pares es complejo a pesar de las similitudes que pudieran tener en común quienes comparten la condición migrante en Chile.

A partir del trabajo etnográfico desarrollado entre marzo de 2018 y enero de 2019 en las escuelas Bocanegra y Niños Héroe, se identificaron problemáticas en la composición de los grupos estudiantiles en el interior de estas instituciones educativas y en las prácticas que generan segregación entre estudiantes. En este orden de ideas, en este apartado se analizan algunas estrategias que la niñez migrante despliega con el propósito de generar lazos de amistad y relaciones sociales que les permitan lograr el acceso a los distintos grupos.

Por otro lado, se encontró también que las creencias religiosas que se promueven en los hogares por parte de madres y padres de familia aparecen como un elemento fundamental para la acumulación de capital social por parte de la infancia migrante.

Por último, se aborda el tema de la implementación de políticas culturales orientadas a mejorar las relaciones sociales entre las niñas y los niños, tanto migrantes como nacionales, que se encuentran matriculados en las escuelas chilenas.

La conformación de grupos y la exclusión

En la escuela Bocanegra, el número de los grupos de estudiantes identificados es menor que en la escuela Niños Héroe, sin embargo, en esta institución educativa privada subvencionada por el gobierno de Chile, la diversidad a partir de elementos étnicos como la religión, el lenguaje y el color de piel (Anthias, 1992) ha desencadenado dificultades al momento de la inclusión social. En esas circunstancias, a pesar de que el registro de la agrupación de migrantes es más bajo en la escuela Bocanegra, durante el trabajo de campo un grupo constituido por venezolanos –quienes representan la comunidad migrante más numerosa de la escuela– fue el de mayor relevancia en términos de liderazgo y participación.

La identificación de cómo se agrupa la niñez migrante en el interior de los establecimientos educativos se detectó durante el registro de conversaciones informales entre estudiantes que comparten cierto grado de capital cultural con relación a su país o región de origen en América Latina y el Caribe. En dichos diálogos, las y los estudiantes reflexionaban sobre la situación actual y las problemáticas que propiciaron que sus familias decidieran dejar su hogar para emigrar hacia Chile.

Este día he visto cómo los migrantes, principalmente niñas estudiantes de Venezuela, han comenzado a integrar grupos donde otras compañeras de clase se mantienen al margen. Principalmente, estas estudiantes venezolanas hablan sobre los problemas de su país de origen y los problemas relacionados con las condiciones de vida de sus familias. (F. Landeros, diario de campo, 15 de junio de 2018)

Aquí se puede identificar cómo en algunos casos el establecimiento de relaciones y lazos de amistad se presenta a partir de elementos que se insertan al capital cultural de las infancias que convergen en las escuelas, es decir, la información que comparten niñas y niños de origen venezolano respecto a la situación de su país ayuda a conformar una red en el interior del salón de clases, lo que ilustra la relación y las conversiones mutuas entre el capital social y cultural mencionadas por Bourdieu (1986).

Sin embargo, tomando en cuenta lo señalado por Portes y Landolt (2000) respecto a la exclusión que para algunas personas puede generar el acumulamiento del capital social de otras, es importante subrayar que esta información que se comparte entre estudiantes segrega a compañeros de clase por la falta de conocimiento sobre Venezuela. Durante las conversaciones fue evidente cómo los estudiantes que no comparten ninguna información sobre la política de aquel país, por ejemplo, peruanos y puertorriqueños, decidieron mantener la distancia o simplemente permanecer en silencio, esto es especialmente relevante debido a que, al mismo tiempo que algunos estudiantes toman posiciones secundarias, otros crean lazos de amistad y ganan el reconocimiento, en tanto acumulación de capital simbólico, en el interior del grupo por medio de la utilización de su capital cultural, como es el caso de Sebastián (Venezuela):

Sebastián, quien está preocupado por la situación política en Venezuela, habla sobre los problemas para comprar comestibles y alimentos en su país. Su discurso es fluido debido a que cuenta con toda la información que sus padres comparten con él. En una entrevista con su madre, ella mencionó que su hijo conoce los problemas venezolanos debido a que es parte de su formación (capital cultural) como niño venezolano. (F. Landeros, diario de campo, 15 de mayo de 2018)

Sebastián fue uno de los líderes de grupo que durante los meses de trabajo etnográfico en la escuela Bocanegra acumuló el reconocimiento de sus compañeros de clase a partir de su participación, y la exposición de sus ideas y reflexiones. Un ejemplo de esto se presenta cuando varios compañeros le piden consejos antes de realizar cualquier tarea o acción dentro de la escuela. Sebastián es un líder cuya participación y liderazgo dentro del grupo se refuerza mediante la utilización de su capital cultural. En otras palabras, este tipo de antecedentes resultan cruciales para crear y a la vez condicionar el acceso a algunos grupos; también les permite tomar posiciones privilegiadas en el interior de la red.

En este caso, es posible detectar el acumulamiento de capital social a partir del conocimiento en común sobre el lugar de origen (capital cultural) y de la utilización de esta misma información dentro del espacio educativo, en un contexto donde es más factible establecer vínculos con alguien que conoce y vivió (o vive) problemas similares. De hecho, aquellos que no tienen nada que compartir probablemente se convierten en “extraños de la red”, como argumentan Portes y Landolt (2000) al presentar los aspectos negativos del capital social. Sin embargo, existe otra composición de grupo de amistad en las escuelas, más relacionada a la etnicidad de cada estudiante, en que la apariencia física es crucial para unirse a redes específicas.

Mi hija extraña a sus amigos que se quedaron en Venezuela. Ella me dijo que los compañeros de clase en Chile la tratan muy mal. El principal problema es por su cabello, es como rizado. Algunas veces los compañeros de clase cambian de comportamiento rápidamente; hoy pueden ser bastante buenos con ella y mañana todo cambió. (V. Pérez, madre de familia, comunicación personal, 10 de junio de 2018)

Al mismo tiempo, la escuela presenta otro problema, especialmente entre las estudiantes chilenas y extranjeras: “Las compañeras de clase piensan que [mi] hija quiere robar a su novio, por eso Anastasia se mantiene al margen de algunos grupos” (M. Gutiérrez, madre de familia, comunicación personal, 16 de septiembre de 2018). Del mismo modo, otra madre de familia mencionó que su “hija sufrió discriminación por parte de sus compañeros de clase debido a su físico. Es una niña bajita y muy tranquila” (R. Huerta, madre de familia, comunicación personal, 16 de octubre de 2018).

En consecuencia, las estudiantes luchan por mantener su posición, donde no solo la apariencia física adquiere relevancia en la creación de este tipo de amistades y lazos, sino que también el reconocimiento y la confianza mutua son primordiales; esta misma línea ha sido desarrollada por otras investigaciones en el contexto chileno (Webb y Alvarez, 2018).

Sobre la agrupación de estudiantes en el interior de la escuela Niños Héroes, el maestro D. Mendoza describe las características que se detectan entre los distintos grupos a partir de sus elementos étnicos. Todo esto mientras observa un partido de fútbol en el patio de la escuela durante uno de los descansos:

el haitiano es el grupo más fuerte y cerrado [en términos culturales] en la escuela por dos razones principales: primero, porque cuando se comunican entre ellos es en creole, a pesar de que algunos aprendieron español durante sus primeros años en la escuela. (D. Mendonza, maestro en la escuela Niños Héroes, comunicación personal, 19 de octubre de 2018)

Esta condición excluye a todos los que no hablan su idioma. Segundo, “tienen bromas y juegos que nadie comparte con ellos” (D. Mendonza, maestro en la escuela Niños Héroes, comunicación personal, 19 de octubre de 2018). En otras palabras, estas características del grupo haitiano son el resultado de su origen étnico visto desde la utilización del lenguaje (Anthias, 1992), también debido a sus prácticas y dinámicas que pocos migrantes de otras nacionalidades y estudiantes chilenos entienden.

Además, en la disputa por tomar posiciones privilegiadas en la escuela, una mezcla entre reconocimiento y violencia representa los elementos más relevantes de la estrategia de los haitianos, señalaron miembros del personal administrativo de la escuela. Por ejemplo, los migrantes originarios de Haití utilizan principalmente el logro educativo para ganar o acumular reconocimiento, o capital simbólico, entre compañeros y maestros. “Solo ellos toman notas y siempre preguntan al maestro y trabajan en su tarea. Todo el tiempo, muestran sus notas altas y logros frente a los compañeros de clase” (F. Landeros, diario de campo, 25 de octubre de 2018).

El logro educativo y la violencia como generadores de capital social

En este proceso de reconocimiento entre migrantes y compañeros de clase de nacionalidad chilena, los haitianos adoptan una postura visiblemente violenta, no solo en sus juegos y actividades, sino también en sus interacciones con las personas. Sobre esto, un miembro del personal mencionó que “los haitianos son los más violentos. Se patean y golpean mutuamente todo el tiempo y entran y salen creyendo que no hay puertas” (G. Florencia, comunicación personal, 25 de octubre de 2018).

Sin embargo, según las notas de campo, los actos violentos mencionados por el personal académico nunca afectaron a estudiantes que no formaban parte de la comunidad haitiana, lo que se traduce en que estas dinámicas y prácticas de la niñez migrante haitiana se vinculan a sus interacciones intragrupalas, que, tal como sucede con el grupo de estudiantes de Venezuela y sus intereses a partir del capital cultural, excluyen a quienes no comparten estos códigos e información.

Es importante señalar que también se observaron otro tipo de costumbres, por ejemplo, algunas afines a otras acciones: “Un estudiante migrante haitiano me saluda dándome la mano. Es una persona tranquila en el aula. Me da la mano fuertemente; es evidente que este estudiante tiene mucha fuerza física” (F. Landeros, diario de campo, 25 de octubre de 2018).

Aunque el haitiano es el grupo más cerrado de la escuela y gran cantidad de migrantes y estudiantes chilenos no pueden unirse a él debido a las diferencias antes mencionadas, se produce una excepción con la inclusión en el grupo de algunas minorías, por ejemplo, varios afrodescendientes originarios de Colombia y República Dominicana, que, independientemente de no compartir su cultura e idioma, ocupan una posición dentro del grupo o comunidad haitiana.

Ciertos elementos relacionados con las estrategias para ganar reconocimiento conducen a la comprensión de esta excepción, como el uso del logro educativo en un contexto de discriminación y violencia compartida por los estudiantes afro-migrantes. Esta situación toma relevancia con las prácticas y lazos de amistad entre Benji (Haití) y Jonas (Colombia):

Ellos son mejores amigos. Dentro del aula son los estudiantes más discriminados y violentados por parte de sus compañeros también migrantes y chilenos. Sin embargo, al mismo tiempo, Benji y Jonas siempre asisten a las indicaciones y tareas del maestro, mostrando sus resultados con todos los estudiantes buscando obtener su reconocimiento. Además, otro estudiante afrodescendiente originario de República Dominicana muestra también sus resultados en la tarea debido a su alto puntaje. (F. Landeros, diario de campo, 20 de octubre de 2018 - 28 de octubre de 2018)

Es así como los datos etnográficos muestran las similitudes a lo obtenido a través de entrevistas y conversaciones informales. Al respecto, una autoridad de la institución explicó la dinámica de la agrupación en la escuela: “es un proceso liderado por ellos. Entonces, por ejemplo, esos estudiantes migrantes finalmente tenderán a agruparse como podríamos ver con los haitianos” (Julieta, personal administrativo, comunicación personal, 13 de septiembre de 2018).

En estos casos, es común que los migrantes afrodescendientes obtengan en primer lugar el reconocimiento, en tanto capital simbólico, de sus compañeros de clase; luego intentan crear lazos de amistad o capital social con los estudiantes que no comparten los elementos mencionados anteriormente. En otras palabras, independientemente de la nacionalidad, los estudiantes afrodescendientes utilizan su capital simbólico para aumentar las posibilidades de aceptación por otros migrantes (no afrodescendientes) o incluso grupos de chilenos. Sin embargo, estas estrategias están ausentes en otros casos también relacionados con migrantes afrodescendientes, quienes optan por rechazar sus orígenes y adoptar diferentes posturas culturales y sociales según los contextos, como se mostrará en la siguiente sección.

El rechazo de los orígenes como estrategia para la inclusión

Algunos estudiantes extranjeros desplegaron diferentes estrategias durante el trabajo etnográfico buscando la aceptación y el reconocimiento por parte de sus compañeros de clase para unirse a los diferentes grupos. Como parte de este esfuerzo orientado a evitar convertirse en un extraño entre migrantes y chilenos, algunos estudiantes segregados rechazan sus orígenes y modifican su comportamiento durante las interacciones con sus pares, maestros y miembros del personal.

El caso de Juan, originario Puerto Rico (o Perú), es un ejemplo extraordinario de cómo los migrantes implementan todos sus recursos tratando de negociar el acceso y la permanencia en grupos. La situación de este estudiante, debido a la falta de información sobre sus orígenes, representó un caso complicado pues, mientras explicaba que había nacido en Puerto Rico, los registros de la maestra indicaban que realmente era Perú su país de origen.

Es un problema con Juan. El director tiene información sobre sus orígenes, los maestros tienen información diferente, pero cuando hablas con él para solicitar información sobre sus padres o familiares, él explica diferentes cosas todo el tiempo y no sabemos por qué. (A. Pereira, maestra en la escuela Bocanegra, comunicación personal, 4 de mayo de 2018)

Cuando el autor habló con Juan durante un receso al comienzo del año escolar, este niño explicó que sus padres eran de Perú, pero que él había nacido en Puerto Rico cuando su familia vivía en aquel país. Contrariamente a esta primera respuesta, cuando el año escolar estaba terminando, el mismo Juan se identificó como chileno: “Soy de Chile. Yo soy de aquí de Santiago de Chile” (Juan, comunicación personal, 10 de junio de 2018). De hecho, el propósito de Juan era crear relaciones de amistad primordialmente con estudiantes chilenos. En ese sentido, durante las sesiones de observación, era común verlo cerca de compañeros de clase, primordialmente chilenos, tratando de tomar una posición dentro de sus grupos.

Este estudiante puertorriqueño, o peruano, nunca intentó unirse a grupos de migrantes. Por el contrario, su interés estaba en los grupos conformados por estudiantes chilenos, por lo que Juan probablemente cambió su comportamiento, como se indica en las notas de campo: “A medida que pasaron los meses, Juan modificó sus comportamientos e intentó utilizar diversas expresiones chilenas en su habla/lenguaje diario. Además, imitaba el acento chileno identificándose él mismo

como un estudiante de Chile” (F. Landeros, diario de campo, 12 de junio de 2018). “Soy de Chile”, recalcó Juan durante una actividad en el aula. Otro caso similar es Restrepo, un estudiante venezolano que se mudó a Chile con su familia y que se identifica a sí mismo “como un estudiante chileno” (F. Landeros, diario de campo, 11 de junio de 2018).

En un escenario donde las diferencias marcadas por los individuos provocan una jerarquía entre estudiantes dentro de las escuelas en términos de socialización, asociación y amistad, Damaris trata de establecer una diferencia entre dominicanos y haitianos, siendo las personas originarias de Haití quienes ocupan la posición más vulnerable en las comunidades migrantes dentro de las dos escuelas estudiadas en este artículo.

Esta estudiante afrocaribeña, preocupada por el rechazo de sus compañeros, quienes la identifican como haitiana, activa sus estrategias con el objetivo de unirse a grupos migrantes, lo que representa un contraste con la situación de Juan, debido a que Damaris, al contrario de este alumno, destaca su nacionalidad dominicana como una estrategia de diferenciación e inclusión social, en un entorno donde los haitianos son las principales víctimas de segregación, discriminación, xenofobia y violencia. Otro punto relevante es que su interés siempre se centró en los grupos de migrantes.

Como víctima de la intimidación por parte de sus compañeros de clase debido a su color de piel, que implicaba expresiones negativas dirigidas hacia ella, Damaris enfatizó sus orígenes al menos cuatro veces durante el trabajo etnográfico. En ese sentido, en una comunicación personal, el director explicó que la principal preocupación en la escuela era este tipo de acoso e incluso el suicidio de los estudiantes (A. Peña, director de la escuela Bocanegra, comunicación personal, 29 de marzo de 2018). Aunque los maestros no tienen las habilidades y la experiencia para mediar este tipo de problemas, son ellos quienes deben resolver las situaciones problemáticas, como muestran las notas de campo:

Por favor, no tienes que decir esto [rechazar sus orígenes]. Eres de República Dominicana, no de Haití. Aunque Haití es un país encantador, sabemos que eres una niña dominicana. No hay problema si eres de uno u otro país, no importa. No llores por favor. (R. Sarmiento, maestra en la escuela Bocanegra, diario de campo, 25 de abril de 2018)

En repetidas ocasiones estos esfuerzos por parte de maestras ayudaron a mediar entre los estudiantes. Sin embargo, el problema de Damaris se tornó más complicado a medida que transcurrió el semestre.

Al comienzo del semestre esta estudiante mencionó sus orígenes con orgullo: “¡Soy de la República Dominicana!”, sin embargo, actualmente duda, incluso rechaza, hablar de ello. Ella no quiere recordar sus orígenes a la maestra. Había llorado por las bromas de algunos compañeros (hombres) sobre su nacionalidad. (Diario de campo. Escuela Bocanegra, 25 de abril de 2018)

La intervención de los docentes solo resolvió situaciones problemáticas por períodos cortos. En las notas de campo sobre Damaris es posible analizar sus dos estrategias, también cómo sus

interacciones con otras personas se volvieron más problemáticas después de la intervención del maestro. Primero aclaró sus orígenes destacando la diferencia entre países (República Dominicana y Haití), lo que resolvió los enfrentamientos con sus compañeros de clase, no solamente de origen chileno sino también migrantes (principalmente no afrodescendientes). En segundo lugar, en el momento en que esta dinámica ya no la benefició, intentó ocultar sus orígenes para no ser identificada como dominicana y así lograr su incorporación a determinados grupos estudiantiles.

La asistencia de los docentes simplemente complicó en un alto nivel esta situación debido a la repetición de sus preguntas sobre nacionalidad u orígenes, lo que pone de manifiesto la necesidad de diseñar e implementar políticas multiculturales en las escuelas chilenas.

Las creencias religiosas en relaciones de amistad

Las conversaciones informales con estudiantes migrantes y sus madres proporcionan material relevante para comprender las formas en las que la religión interviene en la acumulación de capital social, representado en este contexto educativo como relaciones de amistad. En ese sentido, la segregación surge a partir de acciones y decisiones específicas relacionadas con las creencias religiosas, lo que padres y madres de familia refuerzan mediante la transmisión de capital cultural (vinculado a la religión) en los hogares (Landeros Jaime, 2020), generando una barrera entre los compañeros de clase. El caso de una niña venezolana ejemplifica las afirmaciones anteriores:

Ella no quiere jugar con nadie. Antes otros estudiantes [haitianos] estaban en la misma situación, pero cambiaron, ella todavía no lo ha hecho. Es interesante este caso, pero al mismo tiempo muy triste para ella. Porque está aislada de las personas. (R. Huerta, personal administrativo, comunicación personal, 16 de octubre de 2018)

El testimonio destaca al menos dos caminos diferentes seguidos por los niños y las niñas migrantes. Primero, algunos de ellos rechazan adaptar sus dinámicas y prácticas para crear lazos con otros, ante un sistema educativo que constantemente reproduce las prácticas de asimilación. Segundo, siguiendo el ejemplo haitiano, varios estudiantes migrantes flexibilizan sus creencias y crean lazos independientemente de la religión en la que ellos y sus compañeros creen, lo que resulta útil en el proceso de inclusión social y adaptación en las sociedades de acogida, como un miembro del personal académico detalló sobre una estudiante de Haití:

Mira a aquella estudiante, ella es de Haití. No recuerdo su nombre, pero lo importante es su postura, parece segura. Me gusta de esta manera porque cuando llegó era tímida y siempre miraba al suelo. Actualmente, se ve que cambió y es adecuado cuando los estudiantes cambian. (Francisca, personal administrativo, comunicación personal, 18 de noviembre de 2018)

Al igual que el grupo de estudiantes de Haití, cuya capacidad de ser flexible para lograr la inclusión fue evidente, Aisha, una estudiante de Pakistán que se mudó a Chile con su familia debido a los conflictos armados en su país, representa un ejemplo de cómo la religión puede generar segregación en el interior de los grupos de estudiantes migrantes. Según el subdirector de

la escuela Niños Héroes, el problema con Aisha era que “siempre trataba de evitar hablar y desarrollar actividades con estudiantes varones. Se debe a algo relacionado con su religión, pero aquí es diferente. Tratamos de que se incluya respetando sus creencias” (P. Morejón, comunicación personal, 27 de abril de 2018).

Posteriormente, durante el trabajo de campo, Aisha cambió gradualmente sus actitudes y aceptó tratar de involucrarse en actividades con estudiantes hombres, a diferencia de su hermana, quien rechaza mantener algún tipo de comunicación con sus compañeros. “Paso a paso, se abrió a la cultura chilena, pero hay mucho que ver con ella” (P. Morejón, personal administrativo, comunicación personal, 27 de abril de 2018).

En relación con esto, la madre de otra estudiante explicó durante una entrevista que en la creación de amistades en la escuela su hija debe:

buscar principalmente personas que compartan creencias religiosas con nosotros, este es el consejo que siempre le repito a mi hija porque como venezolanos creemos en Cristo. Somos una familia católica que vive en Chile. Ella tiene problemas para crear relaciones de amistad debido a nuestra religión: somos cristianos ortodoxos. (F. Armenta, madre de familia, comunicación personal, 16 de mayo de 2018)

En estos términos, la segregación relacionada con elementos religiosos es un resultado generado por algunos estudiantes que solo siguen sus creencias religiosas y los consejos de su familia para crear lazos y amistades, lo cual es identificado en el interior de los grupos estudiantiles a partir de las mismas prácticas y restricciones autoimpuestas por algunos de sus propios miembros. Debido a esto, las autoridades de las escuelas comenzaron con la implementación de políticas multiculturales con el propósito de minimizar la segregación entre estudiantes migrantes y chilenos, así como para mejorar el proceso de inclusión social dentro de las instituciones. En la siguiente sección se describirán las características principales de estas iniciativas en cada escuela, también sus diferencias en términos de formalidad, implementación y resultados.

Políticas multiculturales en dos escuelas de Chile

En ambas escuelas las nacionalidades fueron prácticamente las mismas entre la comunidad migrante. Sin embargo, la principal diferencia, relacionada con el origen étnico y presentada particularmente en elementos como el idioma, la religión y el color de piel (Anthias, 1992), generó un interés especial en diseñar e implementar políticas para mejorar la convivencia dentro de las escuelas. Estas políticas orientadas a prevenir la segregación incluyen la iniciativa de publicar información y noticias de la escuela en varios idiomas, el desarrollo de actividades multiculturales, así como mejorar la comunicación interpersonal entre maestros, autoridades y miembros del personal académico con estudiantes.

Durante una entrevista, un miembro del personal de la escuela Niños Héroes describió que estos esfuerzos multiculturales comenzaron hace un año debido a la “alta presencia de estudiantes

haitianos y otros más que no hablaban español. Toda la información es publicada en varios idiomas, como español, creole, inglés y francés en áreas específicas de la escuela y las aulas” (D. Monje, personal administrativo, comunicación personal, 25 de noviembre de 2018). De acuerdo con las autoridades, esta es una política que sigue principalmente dos objetivos: primero, mejorar la incorporación social de los estudiantes migrantes; segundo, disminuir el nivel de agrupación y segregación registrado entre estudiantes dentro de la escuela.

Por lo tanto, decidieron contratar a una profesional originaria de Haití, una maestra que ha trabajado desde el primer semestre de 2018 en la creación y reforzamiento de lazos entre la comunidad haitiana y los estudiantes que no hablan creole o francés. Del mismo modo, un profesional de Venezuela también comenzó a implementar estrategias multiculturales entre grupos migrantes (F. Landeros, diario de campo, 25 de noviembre de 2018). Como se ha señalado, la política de las autoridades escolares sigue un proceso institucionalizado que incluye varias iniciativas en las que es evidente la participación de los docentes y empleados administrativos.

Estos esfuerzos contrastan con la ausencia de políticas multiculturales formales e institucionalizadas como parte de las normas de trabajo de la escuela Bocanegra. En este sentido, mientras en la Niños Héroes las autoridades desarrollan diferentes estrategias de inclusión social, en la Bocanegra el director solamente habla sobre la relevancia de ese tipo de políticas como forma de trabajo, sin embargo, la institución carece de regulaciones formales que garanticen que todo el equipo escolar siga la perspectiva del multiculturalismo. La importancia de este tipo de políticas simplemente se presenta en forma de discurso durante las ceremonias que se desarrollan ante toda la comunidad estudiantil.

Nuestro interés está en la multiculturalidad y la interculturalidad en un contexto donde las autoridades del gobierno chileno no ponen atención a las minorías, así como a los migrantes. Tenemos al menos 13 nacionalidades, incluso estudiantes de Angola y Pakistán. En la escuela, los principales problemas son sociales y emocionales. (A. Peña, director de la escuela Bocanegra, comunicación personal, 29 de marzo de 2018)

A pesar de lo anterior, una maestra que ha trabajado durante las últimas dos décadas en la escuela Bocanegra informó que nunca ha recibido capacitación sobre cómo desarrollar estrategias en entornos educativos donde la mayoría de los estudiantes son migrantes o personas que viven en condiciones de pobreza: “Debemos improvisar debido a la ausencia de capacitación en esta escuela. Además, tenemos que usar nuestros materiales debido a los pocos recursos económicos que las autoridades mencionan todo el tiempo” (R. Sarmiento, comunicación personal, 30 de abril de 2018).

Aunque el director puntualizó que los principales problemas entre los estudiantes extranjeros son sociales y emocionales, lo que probablemente sea el resultado de los problemas registrados a lo largo de su trayecto de vida, algunas situaciones verbales violentas forman parte de la vida diaria de los estudiantes en el aula debido a la dinámica de algunos maestros, como se muestra en las notas de campo registradas durante una clase de comunicación y lenguaje:

“¡Date prisa y tira el chicle a la basura! En esta clase, todas las cosas tienen un solo nombre, así que, si escuchas a alguien algo diferente, está mal. Escúchame, ¡cállate ahora mismo! No quieres hacer nada, y es lo mismo en tu casa, tu madre me dijo que no querías hacer la tarea” (el maestro utilizó en todo momento tono de voz alta, principalmente para dirigirse a estudiantes migrantes). (F. Landeros, diario de campo, 15 de marzo de 2018 - 28 de junio de 2018)

En el comportamiento y la estrategia de trabajo del maestro se detectaron al menos tres aspectos conflictivos. Primero, la forma verbal-violenta mediante la cual el docente se comunica con cada estudiante. Segundo, y más relacionado con el multiculturalismo y la segregación, el maestro busca obligar a los estudiantes a hablar y pensar de manera similar a la comunidad chilena en un aparente esfuerzo por asimilarlos con la sociedad de acogida. Finalmente, al escuchar sus indicaciones, todos los compañeros de clase se enteran de lo que acontece en el hogar de un compañero, lo que violenta la privacidad no solo del estudiante, sino también de su familia.

Aunque principalmente el objetivo de las políticas escolares formales (escuela Niños Héroes) e informales (escuela Bocanegra) enfatiza la búsqueda de posibilidades de resolver los problemas relacionados con la agrupación, la segregación y el multiculturalismo entre los estudiantes, estas iniciativas no funcionaron durante el período de trabajo de campo, al menos no de acuerdo con el plan de las autoridades; por el contrario, el comportamiento de los estudiantes empeoró gradualmente a medida que el maestro aumentó la actitud descrita anteriormente. Es probable que esto no solamente se presente en escuelas con alta presencia migrante, sin embargo, para el caso de este artículo, se identificó que los intercambios de mayor violencia verbal eran los dirigidos a estudiantes extranjeros. Además, las peleas, enfrentamientos y la agrupación entre migrantes registraron una ligera intensificación, lo que podría ser remediado a través de capacitaciones periódicas dirigidas a profesores y equipo administrativo a fin de ayudar a las niñas y niños a mejorar sus redes sociales.

CONCLUSIONES

En definitiva, crear lazos de amistad y relacionarse con su nuevo entorno educativo representa un gran desafío para la niñez migrante recién asentada en Santiago de Chile, misma que se enfrenta no solamente a una sociedad chilena con sus propios códigos, tradiciones y costumbres, sino también a una lógica asimilacionista inserta en las políticas públicas en materia de educación que constantemente propician que los procesos de inclusión sociocultural sean de mayor complejidad.

A partir del trabajo etnográfico y el análisis presentado, se logró identificar que las diferencias en términos de idioma, religión y color de piel propician problemas para que algunos estudiantes migrantes logren establecer lazos de amistad, incluso con aquellas personas que también nacieron en un lugar distinto a Chile. En virtud de seguir esta problemática que emerge a partir de la etnografía realizada, es importante reforzar la incorporación de la etnicidad como un concepto clave en el estudio de la inclusión sociocultural de migrantes en la sociedad chilena, a fin de

identificar las características que producen segregación entre estudiantes en el interior de las instituciones educativas

En este aspecto, es imperativo tener en cuenta que, como menciona Anthias (2013), los elementos étnicos de cada persona otorgan valor a las posiciones individuales ocupadas dentro de los grupos y su propio sentido de pertenencia, siempre considerando que el origen étnico puede ser modificado para tomar diferentes significados, al ser un conjunto de recursos no estáticos.

Es importante mencionar que las escuelas Bocanegra y Niños Héroe comparten aspectos en sus dinámicas estudiantiles en términos de su organización, así como en su funcionalidad institucional en general, así mismo, existen también varios aspectos en los que difieren. Por ejemplo, en la escuela Bocanegra el nivel de agrupación de migrantes es menor que en la escuela Niños Héroe, lo que probablemente significa que los esfuerzos informales que las autoridades desarrollaron, tales como festivales, convivencias culturales y charlas informativas, para mejorar el entorno multicultural han funcionado, al menos en este tema, de manera positiva. Sin embargo, la discriminación que se registra en su interior indica que no todos los esfuerzos de las autoridades registraron un avance; un ejemplo es el rechazo de los orígenes y el cambio de identificación étnica de Juan y Damaris.

En la escuela Niños Héroe, las prácticas de agrupación entre los estudiantes se basaban comúnmente en las similitudes de elementos étnicos como la religión, el idioma y el color de piel, en un contexto donde estas características eran más recurrentes que en la escuela Bocanegra. En otras palabras, la presencia de estudiantes migrantes que hablan un idioma diferente al español, son creyentes de una religión diferente a la católica y son afrodescendientes es más pronunciada en esta escuela en comparación con la escuela Bocanegra.

Por último, la formalidad e informalidad de las políticas multiculturales implementadas por las escuelas muestran la manera en que las autoridades educativas no han logrado trabajar en coordinación, tampoco siguiendo las necesidades de la sociedad chilena en términos de migración, lo que representaría un esfuerzo crucial debido al porcentaje creciente en la solicitud de matrícula de niñez migrante recién llegada al país.

En resumen, este artículo mostró que los elementos étnicos mejoran la comprensión de las dificultades que enfrentan las niñas y niños migrantes para crear capital social, en forma de lazos de amistad. Incluso estas diferencias étnicas en estas escuelas chilenas ilustran el elemento negativo del capital social relacionado con la exclusión mencionada por Portes y Landolt (2000).

REFERENCIAS

- Anthias, F. (1992). Connecting “Race” and Ethnic Phenomena. *Sociology*, 26(3), 421-438. <https://doi.org/10.1177/0038038592026003004>
- Anthias, F. (2013). *Identity and Belonging: Conceptualisations and political framings* [Working Papers Series núm. 8]. KLA.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. y Lofland, L. (2004). *Handbook of ethnography*. SAGE.
- Auyero, J. (2012). *La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*. Cuadernos Argentinos Manantial.
- Bauman, Z. (2017). *Extraños llamando a la puerta*. Paidós.
- Birani, A. y Lehmann, W. (2013). Ethnicity as social capital: An examination of first-generation, ethnic-minority students at a Canadian university. *International Studies in Sociology of Education*, 23(4), 281-297. <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.822715>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Declée de Brouwer.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Bustos González, R. A. y Díaz Aguad, A. (2018). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *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.
- 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>
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 27.
- 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>

- Espinoza, L. y Valdebenito, V. (2018). Migración y educación en Chile: ¿es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural? *Opción*, 87(34), 352-373.
- Evergeti, V. y Zontini, E. (2006). Introduction: Some critical reflections on social capital, migration and transnational families. *Ethnic and Racial Studies*, 29(6), 1025-1039. <https://doi.org/10.1080/01419870600960271>
- González, K., Lobo, A. y Matus, J. (28 de julio de 2016). Niños inmigrantes en la escuela: una tarea en proceso. *La Tercera*. <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>
- Green, P. (2013). Education, employment and household dynamics: Brazilian migrants in Japan. *Ethnography and Education*, 8(3), 273-285. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792680>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Imilan, W., Márquez, F. y Stefoni, C. (Eds.). (2016). *Rutas migrantes en Chile. Habitar, festejar y trabajar*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2022). Población extranjera residente en Chile llegó a 1.482.390 personas en 2021, un 1,5% más que en 2020. *INE Chile*. <https://www.ine.cl/prensa/detalle-prensa/2022/10/12/población-extranjera-residente-en-chile-llegó-a-1.482.390-personas-en-2021-un-1-5-más-que-en-2020>
- 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.
- Landeros Jaime, F. J. (2022a). La violencia en el trayecto de vida de mujeres migrantes venezolanas en Chile. *Estudios Fronterizos*, 23, 1-19.
- Landeros Jaime, F. J. (24 de junio de 2022b). Violencia, transversal a la experiencia de las mujeres solicitantes de protección internacional. *Desinformémonos*. <https://desinformemonos.org/violencia-transversal-a-la-experiencia-de-las-mujeres-solicitantes-de-proteccion-internacional/>
- Landeros Jaime, F. J. y Maas Pérez, Y. P. (2022). Identificación de agresores de mujeres solicitantes de protección internacional sobrevivientes de violencia de género en México (2020-2022). *Pluralidad y Consenso*, 51, 36-43.
- 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. (2000). Social Class and the Daily Lives of Children: A Study from the United States. *Childhood*, 7(2), 155-171. <https://doi.org/10.1177/0907568200007002003>

- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67(5), 747-776. <https://doi.org/10.2307/3088916>
- 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. y McNamara Horvat, E. (1999). Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *American Sociology Association*, 72(1), 37-53.
- 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>
- Mardones, C. (25 de marzo de 2017). Alumnos migrantes en Santiago crecieron 72 % en cuatro años. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/noticia/alumnos-migrantes-santiago-crecieron-72-cuatro-anos/>
- 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*, (57), 181-201. <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>
- Morrow, V. y Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children an Society*, 10, 90-105.
- Navarrete Yáñez, B. (2017). Percepciones sobre inmigración en Chile: lecciones para una política migratoria. *Migraciones Internacionales*, 9(32). 179-209.
- Nieto, C. (2014). *Migración haitiana a Brasil. Redes migratorias y espacio social transnacional*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Painter, E. y Price, M. (2019). Creating social capital on soccer fields: Immigrant opportunities and gendered barriers in adult soccer leagues. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1602030>
- Palmer, N. y Xu, Q. (2013). Social Capital, Migration and Health in the Urban Chinese Context. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(1), 31-50. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.723245>
- Portes, A. (2000a). Immigration and the metropolis: Reflections on urban history. *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'integration et de La Migration Internationale*, 1(2), 153-175. <https://doi.org/10.1007/s12134-000-1000-x>
- Portes, A. (2000b). The Two Meanings of Social Capital. *Sociological Forum*, 15(1).

- Portes, A. y DeWind, J. (2008). Conceptual and methodological developments in the study of international migration. En A. Portes y J. DeWind (Eds.), *Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives* (pp. 3-26). Berghahn Books.
- Portes, A. y Landolt, P. (2000). Social Capital: Promise and Pitfalls of its Role in Development. *Journal of Latin American Studies*, 32(2), 529-547. <https://doi.org/10.1017/S0022216X00005836>
- Portes, A. y Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-96.
- Portes, A. y Zhou, M. (2012). Transnationalism and Development: Mexican and Chinese Immigrant Organizations in the United States. *Population and Development Review*, 38(2), 191-220.
- Portes, A., Fernández-Kelly, P. y Haller, W. (2005). Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1000-1040. <https://doi.org/10.1080/01419870500224117>
- Reynolds, T. (2006). Caribbean families, social capital and young people's diasporic identities. *Ethnic and Racial Studies*, 29(6), 1087-1103. <https://doi.org/10.1080/01419870600960362>
- Sepúlveda, P. (29 de mayo de 2017). Se quintuplican estudiantes extranjeros en colegios en la última década. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/noticia/se-quintuplican-estudiantes-extranjeros-colegios-la-ultima-decada/>
- Sherman Heyl, B. (2007). Ethnographic interviewing. En P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland y L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 369-384). SAGE.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Stefoni, C. (2011). *Perfil Migratorio de Chile*. Organización Internacional para las Migraciones.
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 30.
- Van Ham, M. y Tammaru, T. (2016). New perspectives on ethnic segregation over time and space. A domains approach. *Urban Geography*, 37(7), 953-962. <https://doi.org/10.1080/02723638.2016.1142152>
- 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>