



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LAS IMÁGENES DE LA INFANCIA MIGRANTE QUE PORTAN LOS
PÁRVULOS QUE ASISTEN A ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN
PARVULARIA DE SANTIAGO

THE IMAGES OF THE IMMIGRANT CHILDHOOD REPORTED BY
CHILDREN IN KINDERGARTENS IN SANTIAGO

por

PAULA ALEJANDRA BARBOSA RAMOS

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad
Católica de Chile para optar al grado de doctora en Educación

Directora de tesis:

Dra. Cynthia Adlerstein Grimberg

Julio 2021

Santiago, Chile

© 2021, Paula Alejandra Barbosa Ramos

AMDG

A las y los estudiantes de posgrado que en el afán de aportar al mundo a través del conocimiento han perdido la salud física, mental y espiritual, así como proyectos y sueños que sostenían sus vidas.

En especial a las mujeres que han tenido experiencias de segregación y violencia institucionalizada dentro de los espacios académicos y universidades por el hecho de ser mujeres y madres.

No somos madres que investigan, somos investigadoras y madres.

AGRADECIMIENTOS

Primero que nada, quiero agradecer el esfuerzo y dedicación de la Doctora Cynthia Adlerstein en el proceso de esta tesis. Cynthia gracias por compartir conmigo tantos momentos invaluable de cariño y aprendizaje, deseo que todo esto que caminamos juntas de frutos mejores de los que esperamos. Gracias por enseñarme a través del amor a los niños y a la educación parvularia que uno siempre puede volver a enamorarse, que el amor no solo no se termina, sino que también se investiga.

Gracias a los niños que me acompañaron en esta investigación, por darme el privilegio de mirar la infancia a través de sus ojos.

Gracias a las instituciones educativas para la primera infancia que me abrieron las puertas para realizar esta investigación. Gracias a las directoras, educadoras, técnicos, padres y apoderados que conversaron conmigo, mi admiración por el esfuerzo que realizan día a día. Gracias al CONICYT y a la Vicerrectoría de Investigación de la PUC por poner las condiciones materiales y estructurales para la realización de mis estudios de doctorado. Gracias a Puentes UC por el apoyo brindado para la realización del trabajo de campo de esta tesis. Agradezco especialmente a las personas cuya disposición a ayudarme dentro de la universidad fue más allá del deber: Lorena Medina, Natalia Ávila y Patricia Guerrero, Sergio Martinic, Cristián Rojas y Álvaro Salinas, Natalia Cisternas e Inés Ortíz.

Marcelo Cáceres y Antonia Cáceres Barbosa, gracias por todo lo compartido en este tiempo, sin su amor, compañía y apoyo generoso este trabajo nunca hubiera llegado a fin. Los amo inmensamente, gracias por enseñarme que el amor verdadero solo sabe crecer y transformarse.

A mi madre Elba Barbosa y a Beatriz Rosas que me enseñaron que el amor por el conocimiento no se limita a la academia, es algo que uno riega todos los días con nuevas búsquedas. A mis primas Ana Arreola e Itzel Mota por la escucha y el apapacho cariñoso en tiempos desesperanzados. Gracias a Dora Barbosa e Isabel Rosas por tener siempre amor y algo más para compartir conmigo. Mis primas son mi fuerza, el regalo más grande de la vida para que una hija única se sienta siempre acompañada.

Gracias Gabriel Valdivieso por ser el padre generoso que siempre soñé y que la vida me había escondido en Chile.

Gracias a Carmen Mardonez, Patricia Argüelles, Felipe De la Vega, Antonia Condeza, Ximena Catalán, Nelson Aguilar y Boris Carreño por tomar a esta extraña como hermana. Su amor y compañía me han devuelto el aliento cuando el cansancio y la tristeza parecían no tener fin, gracias por compartirse, ahora nuestras vidas están unidas para siempre en el amor. Sofía Larrazábal, me haces ser una persona valiente, gracias por compartir toda esta experiencia y convertir un trabajo de campo en una historia de hermanas que atesoro en mi corazón, te amo muchísimo hermana.

A los Cáceres, Cecilia, Sandra, y Jean Paul, Raúl y Andrea, Mariano y Chantal, a la tía Carmen, el tío Memo, la tía Rosa y Esteban por acompañarme cada uno a su manera en esta aventura chilena, gracias por todo lo que con tanto cariño y ternura me han enseñado, ¡Viva Chile miércale!

Gracias a María, Pao y Carlos por compartirme el calor de su familia y sobre todo gracias por todo a Coty Walther. Coty, sea por donde sea que nos lleve la vida siempre tendrás un hogar en mi casa, como yo sé que siempre tendré uno en la tuya, cuando sea grande quiero tan generosa como tu Hildi.

A mis hermanas y hermanos que me han enseñado a cada paso, a cada gesto que el amor es una experiencia de complicidad atemporal, Ana Cuétara, Isabel y Cristina Espinoza, Esteban Corona, Hugo Rodríguez y Juan Carlos Corona, Héctor González gracias por TODO el apoyo en el cierre de esta tesis, por ir al infierno y traerme de vuelta, por darme vida y confiar en mi cuando ni siquiera yo lo hago. Gracias por recordarme quiénes soy, por ser dónde las cosas terminan y empiezan, por el amor que se te escapa a un que te asustes, por recibirme en el lugar al que siempre vuelvo y volveré porque ahí amo la vida.

Gracias a Carlos Sánchez que como buena raíz mantiene vivo mi amor y vocación por la filosofía a pesar de Zubiri.

A mis amigos de batallas doctorales Edson Aguilera, Natalia Hirmas, Ariany Da Silva y Carmelo Galíoto, sus trayectorias me inspiran y nuestra amistad seguirá dando frutos que muestren el sentido profundo y humano de la ciencia.

Gracias a mi equipo AS7, Juan Pablo Silva, Carlos Lagos y Rosario Moraleda por su acompañamiento, amor y todo el aprendizaje que este proyecto nos ha dado.

Gracias a Brigitte Laffay y Efrem Milanese por darme todo el amor acumulado justo cuando más lo he necesitado. No tengo palabras que expresen la alegría de tenerlos tan cerca. Los amo.

A Susana y Juan Felipe, por ser ellos y por amor y decisión compartir la vida, el spaghetti y ser familia conmigo.

Gracias a Mara Chacoff y Alejandro Reinoso, mi equipo, que no solo me sacó a flote, sino que me sostiene en lo que enfrenté, me acompaña en lo que vivo y seguramente caminarán conmigo en las cosas nuevas que lleguen. Gracias por ayudarme a perder el miedo a ser quién soy. Su acompañamiento me mostró como poco puede significar tanto cuando se trata de cambiar la vida, la salud y volver a sonreír.

Gracias a Myriam Navarrete, tu fuerza hace que el mundo gire, o al menos el doctorado, te quiero mucho.

Gracias a Dios, que en cada una de las personas mencionadas ha puesto rostro a su amor infinito.

TABLA DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	ix
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE	4
1.1. Concepto de migración	4
1.2. El fenómeno migratorio y los niños migrantes en Chile: estadísticas y políticas que lo visibilizan	9
1.3. La investigación sobre las infancias migrantes.....	21
CAPÍTULO II: UNA METODOLOGÍA CON LOS NIÑOS COMO INVESTIGADORES.....	31
2.1. Carácter cualitativo reconceptualista y diseño de investigación.....	31
2.1.1. Mosaic approach: un método participativo para investigar con los niños	32
2.2. Campo y Sujetos de la investigación.....	34
2.2.1. Campo de investigación: jardines y colegios como EEP	34
2.2.2. Sujetos participantes: Niños investigadores y adultos informantes clave	35
2.3. Técnicas de Producción de Datos	37
2.3.1. Entrevistas grupales a niños	38
2.3.2. El Tour o Recorrido Fotográfico.....	40
2.3.3. Photobook.....	44
2.3.4. Grand Photo.....	47
2.3.5. La entrevista semi-estructurada a los grupos de adultos.....	49
2.4. Técnicas de Análisis de Datos.....	50
CAPÍTULO III: LAS IMÁGENES DE LA INFANCIA MIGRANTE QUE PORTAN LOS NIÑOS QUE ASISTEN A ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA	54
3.1. El niño migrante como niño <i>exterius</i>	55
3.2. El niño migrante como niño <i>gaudens</i>	65
3.3. El niño migrante como niño <i>ludens</i>	73
3.4. Niño migrante como niño <i>competens</i>	77

CAPÍTULO IV: TENSIONES INTERGENERACIONALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN DEL NIÑO MIGRANTE	85
4.1. El niño migrante como niño <i>carere</i>	86
4.2. El niño migrante como niño <i>alter</i>	92
4.3. El niño migrante como niño <i>heres</i>.....	99
4.4. Discusión de las imágenes de la infancia migrante que portan los niños que asisten a los jardines infantiles	102
V. CONCLUSIONES	115
REFERENCIAS	122
ANEXOS	140

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo I Estado del Arte.....	4
Tabla 1.1 Ejemplo de Taxonomías de las Migraciones.....	6
Tabla 1.2 Estimación de residentes extranjeros en Chile.....	9
Tabla 1.3 Clasificación por rangos etarios de migrantes en Chile (2005- 2018) expresada en porcentajes.....	11
Tabla 1.4 Comunidades con mayor presencia migrante en el país (2005 -2018) expresada en porcentajes respecto al total de población migrante en el país	13
Tabla 1.5 Decretos, leyes y proyectos sobre migración en Chile durante el siglo XIX, XX y XXI	14
Tabla 1.6 Cronología de las acciones políticas de acceso y convalidación para estudiantes migrantes.....	18
Tabla 1.7 Principales líneas de investigación desarrolladas en Chile sobre Educación y Migración entre 1996-2016	28
Capítulo II Metodología.....	31
Tabla 2.1 Producción de dibujos por sala.....	40
Tabla 2.2 Producción grupal del tour fotográfico.....	42
Tabla 2.3 Producción individual del tour fotográfico.....	42
Tabla 2.4 Fotos grupales codificadas.....	45
Tabla 2.5 Fotos individuales codificadas.....	45
Tabla 2.6 Producción de photobooks.....	47
Tabla 2.7 Descripción de contenidos de las líneas temáticas propuestas para la técnica grand photo.....	48
Tabla 2.8 Distribución General de Entrevistas de Adultos.....	50
Tabla 2.9 Códigos construidos durante la codificación de la producción fotográfica.....	51
Capítulo III. Las imágenes de la infancia migrante que portan los niños que asiste a Establecimientos de Educación Parvularia.....	54
Capítulo IV Tensiones intergeneracionales en la construcción de la imagen del niño migrante.....	
Tabla 4.1 Creencias gestadas sobre los niños desde asimetría adultocéntrica y los códigos que las expresan.....	106

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Capítulo I Estado del Arte		
Ilustración 1.1	Instrumentos Internacionales en Materia de Derechos Humanos para Legislar sobre la Infancia Migrante en América Latina.....	16
Ilustración 1.2	Clasificación del corpus documental de acuerdo con su propuesta temática.....	24
Capítulo II Metodología.....		31
Capítulo III Las imágenes de la infancia migrante que portan los niños que asiste a Establecimientos de Educación Parvularia.....		54
Ilustración 3.1	Imágenes de la infancia migrante.....	55
Ilustración 3.1	Dibujo A.....	56
Ilustración 3.2	Dibujo B.....	56
Ilustración 3.3	Dibujo C.....	56
Ilustración 3.4	Dibujo D.....	56
Ilustración 3.5	Foto A.....	57
Ilustración 3.6	Foto B.....	58
Ilustración 3.7	Foto C.....	58
Ilustración 3.8	Foto D.....	58
Ilustración 3.9	Foto E.....	58
Ilustración 3.10	Dibujo E.....	63
Ilustración 3.11	Dibujo F.....	63
Ilustración 3.12	Foto F.....	63
Ilustración 3.13	Dibujo G.....	63
Ilustración 3.14	Foto G.....	64
Ilustración 3.15	Foto H.....	64
Ilustración 3.16	Foto I.....	64
Ilustración 3.17	Dibujo H.....	64
Ilustración 3.18	Dibujo I.....	64
Ilustración 3.19	Dibujo J.....	66
Ilustración 3.20	Dibujo K.....	66
Ilustración 3.21	Dibujo L.....	66
Ilustración 3.22	Dibujo M.....	66
Ilustración 3.23	Foto J.....	68
Ilustración 3.24	Foto K.....	68
Ilustración 3.25	Foto L.....	69
Ilustración 3.26	Foto M.....	69
Ilustración 3.27	Dibujo N.....	70
Ilustración 3.28	Dibujo Ñ.....	70
Ilustración 3.29	Dibujo O.....	70
Ilustración 3.30	Dibujo P.....	70
Ilustración 3.31	Foto N.....	71
Ilustración 3.32	Dibujo Q.....	72
Ilustración 3.33	Dibujo R.....	72
Ilustración 3.34	Foto Ñ.....	74

Ilustración	3.35	Foto O.....	74
Ilustración	3.36	Foto Q.....	74
Ilustración	3.37	Foto R.....	74
Ilustración	3.38	Dibujo S.....	75
Ilustración	3.39	Dibujo T.....	75
Ilustración	3.40	Foto S.....	76
Ilustración	3.41	Foto T.....	79
Ilustración	3.42	Foto U.....	80
Ilustración	3.43	Dibujo U.....	81
Ilustración	3.44	Dibujo V.....	81
Ilustración	3.45	Dibujo W.....	81
Ilustración	3.46	Dibujo X.....	81
Ilustración	3.47	Dibujo Y.....	83
Capítulo IV		Tensiones intergeneracionales en la construcción de la imagen del niño migrante.....	85
Ilustración	4.1	Imágenes de la infancia migrante reportadas por los adultos.....	86
Ilustración	4.2	Dimensiones de la imagen de niño carente.....	87
Ilustración	4.3	Niños herederos	105
Ilustración	4.4	Rol de la educadora frente al niño migrante.....	108

RESUMEN

Esta tesis tiene el objetivo de explorar las imágenes de la infancia migrante que circulan entre los niños que asisten a EEP en la Región Metropolitana. Esto describiendo las imágenes de infancia que portan los párvulos sobre los niños migrantes y distinguiendo que imágenes de infancia migrante son herencia de los adultos y cuales son producidas por los mismos niños.

Esta investigación de carácter exploratorio se desarrolló desde el paradigma cualitativo (Creswell, 2013) con enfoque reconceptualista. Desde la propuesta metodológica multimodal *Mosaic Approach* (Clark & Moss, 2001) los niños expresaron la forma en que comprenden y evalúan su mundo social (Argos, 2011; Clark & Moss, 2001).

Se encontraron cuatro imágenes portadas por los niños. Niño migrante *exterius* que da cuenta de un niño que se desarrolla en un entorno de espacios abiertos y naturaleza. Niño *gaudens*, una imagen del niño migrante que goza en su entorno. Niño *ludens*, que reporta un niño que juega y niño *competens*, que es un niño dotado de habilidades y capacidades para relacionarse con su entorno satisfactoriamente.

ABSTRACT

This dissertation explores the images of the immigrant childhood reported by the children in kindergartens in the Metropolitan Region in Chile. It describes images and distinguish which images of the immigrant childhood belong to the children and which ones are inherited by adults.

This is a qualitative exploring investigation (Creswell, 2013) with a reconceptualist approach. Children expressed the way they understand and evaluates their social world (Argos, 2011; Clark & Moss, 2001), using the tools given by the multimodal methodology *Mosaic Approach* (Clark & Moss, 2001).

We found four images reported by children. Child *exterius*, a child who develops in outside spaces. Child *gaudens*, a child enjoying his context. Child *ludens*, a child playing and child *competens*, a child with abilities and capacities to developed properly in their everyday spaces.

INTRODUCCIÓN

La migración es un fenómeno presente de manera atemporal en la historia de la humanidad. Las condiciones que explican y categorizan nuestra movilidad han ido cambiando, pero no nuestra disposición a mantenernos en movimiento. Nuestra movilidad no es un tránsito invisible, hay evidencias de nuestro paso, personas y cosas que dejamos atrás, personas y cosas que nos acompañan.

La migración en Chile es un fenómeno en crecimiento. Según los antecedentes presentados por la base de datos del censo 2017 del Instituto Nacional de Estadística (INE) en Chile residen 29.817 niños entre 0 y 6 años, nacidos en el extranjero. Esto es un 1,9% del total de la población migrante de 0 a 6 años (1.108.737) que vive en Chile.

Esta población migrante conformada por niños requiere ser visibilizada para atenderse de acuerdo con sus necesidades específicas, concretamente se necesitan investigaciones en las que los niños migrantes sean protagonistas y no solo sean vistos como un efecto colateral de la migración de sus padres. Al respecto investigadores como Macnaughton (2001), Dobson (2009) Campano y Low (2011) y en Chile, Pavez (2011, 2013) y Suárez-Cabrera, (2015) han trabajado para a través de sus investigaciones sacar a los niños de las maletas migratorias de sus padres.

Este sacar a los niños de las maletas exige que reflexionemos como hemos comprendido la imagen en las investigaciones que atañen a este tema. Esta tesis se construye desde la idea de que la infancia es una construcción social (Gaitán, 2006; James & Prout, 2007, 2010; Mayall, 2000, 2002; Pavez, 2012; Qvotrup, 1987, 2009) que posee características y relaciones de poder dadas por su contexto. Por lo tanto, la infancia migrante tiene una serie de imágenes construidas a su alrededor que fundan nuestra comprensión de lo que es ser un niño migrante, son imágenes que descansan en las distintas comunidades.

El objetivo general de esta tesis es explorar las imágenes de la infancia migrante que circulan entre los niños y niñas que asisten a establecimientos de educación parvularia en la Región Metropolitana. Además, existen dos objetivos específicos, el primero, describir las imágenes de infancia que portan los párvulos sobre los niños migrantes con los que conviven en los establecimientos educativos, y el segundo, distinguir que imágenes de infancia migrante son herencia de los adultos y cuales son producidas por los mismos niños.

La elección metodológica se realizó sobre los hallazgos encontrados durante la producción del estado del arte. En ese proceso se identificó la necesidad de proponer investigaciones que destaquen la actoría social de los niños migrantes (Pavez, 2013), su protagonismo como expertos en su propia vida (Burke, 2005, como se citó en Argos, 2011; Clark & Moss, 2001; Lancaster & Broadbent, 2003) y la capacidad que tienen para reconstruir y deconstruir sus propias visiones de infancias (Pavez, 2013).

Esta investigación de carácter exploratorio se desarrolla desde el paradigma cualitativo (Creswell, 2013) que nos permitió explorar de manera espontánea la forma en que las imágenes de la infancia migrante aparecen en las comunidades de niños que acuden a los establecimientos de educación parvularia públicos en la Región Metropolitana de Santiago, en Chile. Concretamente el enfoque cualitativo reconceptualista nos permitió a incluir a los niños como investigadores en el tema de la migración desde la complejidad y particularidad de cada contexto (Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg et al. 1999; Olsson, 2009; Olsson, Dahlberg, & Theorell 2016).

Desde la propuesta metodológica de *Mosaic Approach* (Clark & Moss, 2001), un método multimodal basado en elementos etnográficos (Creswell & Clark, 2011) se desarrollaron una serie de técnicas de producción de datos a través de las cuales los niños expresaron activamente la forma en que comprenden y evalúan su mundo social para simplificar y dar sentido y ubicarse en lo que ocurre en el (Argos, 2011; Clark & Moss, 2001).

Originalmente *Mosaic Approach* produce datos de forma independiente, de manera que posibilita las escuchas múltiples (Rinaldi, 2005). Luego, estos fueron

triangulados para funcionar articuladamente en un mosaico, develando una imagen multidimensional de la imagen de los niños migrantes en los EEP.

El desarrollo de esta investigación, así como los resultados se presentan en cuatro capítulos. El primer capítulo de esta investigación es un estado del arte construido para explorar el campo de conocimiento de la infancia migrante en Chile. El segundo capítulo presenta la propuesta metodológica desarrollada para investigar las imágenes de la infancia migrante que portan los párvulos que asisten a los EEP de la Región Metropolitana de Santiago. El tercer capítulo aborda los resultados que dan cuenta de las imágenes de la infancia migrante que portan los niños que participaron en esta investigación y que de acuerdo con la propuesta reconceptualista son construidas por una comunidad de niños y adultos dentro del espacio escolar donde se desarrollan de manera cotidiana. Finalmente, el cuarto capítulo está dividido en dos partes, la primera expone las imágenes de la infancia migrante reportadas por los adultos que se contraponen con aquellas que portan los niños. La segunda parte del capítulo releva las tensiones intergeneracionales que existen respecto a la imagen del niño migrante.

CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE

El objetivo general de esta tesis es comprender las imágenes de la infancia migrante que circulan entre los párvulos que asisten a establecimientos de educación parvularia (en adelante EEP) en la Región Metropolitana. Para abonar al cumplimiento del objetivo general se formularon dos objetivos específicos. El primero, describir las imágenes de infancia que portan los párvulos sobre los niños migrantes con los que conviven en los establecimientos educativos, y el segundo, distinguir que imágenes de infancia migrante son herencia de los adultos y cuales son producidas por los mismos niños.

Esta tesis se propone desde la idea de que la infancia es una construcción social (Gaitán, 2006; James & Prout, 2007, 2010; Mayall, 2000, 2002; Pavez, 2012; Qvotrup, 1987, 2009) delimitada por una construcción cultural e histórica que posee características y relaciones de poder dadas por su contexto. Esto no supone la negación de la inmadurez biológica en esta etapa de la vida, sino el reconocimiento de que su valoración social depende de los adultos y las sociedades (Mayall, 2000).

Este primer capítulo presenta un estado del arte construido para conocer el campo de la infancia migrante en Chile con un foco especial en la búsqueda de conocimientos sobre la primera infancia.

1.1. Concepto de migración

La emergencia del niño migrante como objeto de estudio reciente (Dobson, 2009; Gaitán, 2010; Pavez, 2011, 2013) transforma la mirada sobre su proceso de participación en la migración y manifiesta un encuentro entre el estudio de las infancias y los estudios migratorios. Dobson (2009) lo refiere como desempacar (unpacking), es decir, que los niños salen de las maletas migratorias de sus padres para visibilizarse y tener un papel

protagónico como sujetos sociales, agencia (Mayall, 2002) y actoría social en el proceso migratorio adulto (Pavez, 2013).

El concepto de migración es multidimensional y complejo (Castles, 2010; Micolta, 2005), y tiene distintas definiciones que han devenido de acuerdo con la comprensión antropológica, económica, política, histórica y social del fenómeno migratorio (Bretell, 2015; Martin, 2015; Pavez, 2011).

De acuerdo con la Real Academia Española (RAE), la migración es el *“Desplazamiento geográfico de individuos o grupos, generalmente por causas económicas o sociales.”* (RAE, 2021). Esta definición plantea la migración como desplazamiento y por ende al migrante como desplazado (o el que se desplaza). Este desplazamiento se atribuye a causas económicas o sociales como eje de la definición, dejando de lado la voluntad de los individuos y los grupos para participar del movimiento, relacionándolo solo a causas externas. Esto otorga al sujeto migrante un rol pasivo, como aquel que es movido por las circunstancias (lo que fortalece la idea del sujeto migrante como desplazado).

El desplazamiento como foco de la migración adquiere relevancia por la única acepción que la RAE da de desplazado. Esta refiere a *“una persona: inadaptada, que no se ajusta al ambiente o a las circunstancias.”* Así, la RAE a través de su enunciación, acerca la definición de migrante (“el que migra” RAE, 2021) a la de inadaptado.

En esta investigación comprenderemos el fenómeno de la migración de acuerdo con la propuesta de la Organización Internacional para las Migraciones (en adelante OIM), organismo de las Naciones Unidas (ONU) encargado de atender el tema de las migraciones. La OIM define la migración como *“El movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un Estado”*¹ (OIM, 2019). Esta definición es utilizada en instancias internacionales como el United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) y el United

¹ Traducción propia del texto original en inglés: “The movement of persons away from their place of usual residence either across an international border or within a State” (OIM, 2019).

Nations Children's Fund (UNICEF) así como por el Gobierno de Chile quién construye sus políticas migratorias dentro de este marco internacional.

En la definición de la OIM el uso del término movement expresa una acción, un movimiento de personas, esto dista del sujeto pasivo que es desplazado a un lugar por fuerzas que lo llevan (sociales o económicas). En segundo lugar, la definición de OIM, presenta la frontera internacional y el Estado como territorios políticos que cruzan los sujetos y no solo refiere la migración como un cambio geográfico como lo hace la enunciación de la RAE.

En esta investigación la importancia de reconocer a la migración como un hecho del que los sujetos forman parte de manera activa es crucial, ya que no podemos ver a los niños como sujetos activos dentro de la migración si no se reconoce primero un rol activo en los sujetos migrantes en general.

Existen además otras definiciones de migración que consideran distintos aspectos y condiciones bajo las cuales el fenómeno migratorio ocurre. En la Tabla 1.1 presentamos tres distintas taxonomías de las migraciones, propuestas por Tizón García (1993), Blanco (2000) y la OIM (2015) para ilustrar algunas de las aristas que existen al abordar el tema de las migraciones.

Tabla 1.1. Ejemplo de Taxonomías de las Migraciones

Autor	Migraciones en relación con la duración temporal	Migraciones de acuerdo con el carácter geográfico	Migraciones asociadas a la edad del sujeto migrante	Migraciones relacionadas con el grado de libertad o decisión de los sujetos	Migraciones de carácter económico/ laborales/ desarrollo profesional	Migraciones de acuerdo con el carácter del marco legal	Migraciones según el número de participantes
OIM (2015)	-De retorno -A corto Plazo -A largo plazo	-Interna -Internacional		-Espontánea -Forzosa	-Laboral -Económica -Por pobreza	-Asistida -Clandestina -Facilitada -Ordenada -Regular -Documentada -Ilegal -Irregular	-Individual -Masiva
Cristina Blanco (2000)	-Transitorias -Definitivas	-Internas -Externas o Internacionales		-Espontáneas -Dirigidas -Forzadas			

Jorge Tizón García (1993)	- Estacionales	-Infantil	-Voluntarias	-Buscando un	-Facilitada
	- Temporales	-De adultos	-Forzosas	estatus profesional	
	- Reiteradas	-De		estable	
	- De varios	ancianos		-Por exigencias de	
	años			la actividad	
	-Indefinidas			profesional	
				-En búsqueda de un	
				desarrollo	
				profesional superior	

Fuente: Tizón García, 1993; Blanco, 2000; Micolta, 2005; OIM,2015.

Observamos que las migraciones en relación con la duración temporal y las relacionadas con el grado de libertad o decisión de los sujetos emergen en la propuesta de los tres autores.

La perspectiva temporal puede contribuir a explorar la participación de los niños en los procesos migratorios, por ejemplo, si los niños acompañan a sus padres en el proceso migratorio (en las migraciones que se proyectan en periodos largos o permanentes) o se quedan en el lugar de origen mientras los padres migran (como en las migraciones de corto plazo, estacionales o reiteradas). Por otra parte, en las migraciones relacionadas con el grado de libertad también es posible que estos factores influyan en la participación de los niños en los procesos migratorios de sus padres.

Existen tensiones transversales en el tema de la migración, por ejemplo, con el marco legal bajo el cual sucede (regular/ irregular), releva la discusión respecto a la criminalización de la migración. Este hecho no es indiferente a la infancia, por una parte, que la migración ocurra de manera regularizada puede garantizar la protección de la vida y los derechos de los niños en los distintos momentos del proceso migratorio. Por otra parte, da luz sobre la posibilidad de que exista una criminalización de la infancia migrante y que esto influya negativamente en el desarrollo de los niños en su lugar de destino. El marco legal y los mecanismos que facilitan o dificultan el proceso de migración median las experiencias que los niños migrantes atraviesan.

Otra de las tensiones que identificamos atiende a las migraciones de carácter económico/laborales/ desarrollo profesional. Este tipo de migraciones son relevantes para la interpretación del fenómeno migrante desde las teorías neoclásicas de las migraciones (Arango, 2003; De la Garza, 2010; Massey, 1998; Micolta, 2005; Ranis & Fei, 1961; Todaro, 1976), que colocan en el centro del debate migratorio las condiciones económicas de los países receptores y emisores de migrantes.

Esta diferencia de condiciones puede traducirse en imágenes y estereotipos respecto a los migrantes, esto incluye a los niños y afecta la forma en que son tratados cotidianamente. Los migrantes serían *otros* en relación con los prejuicios que existen por su condición económica y la sospecha construida en los ciudadanos de los países receptores, respecto al riesgo que representan (Stefoni, 2011; Todorov, 2013). García Borrego (2008), Pavez (2011, 2015) y Tijoux (2013) concuerdan y acusan además la reciente construcción de una imagen social problemática del fenómeno, basada en la extranjería, la racialización y la extrañeza cultural.

La OIM (2018)² en relación con la migración infantil y los niños migrantes menciona las categorías de *Menores de Edad no Acompañados* y *Menores de Edad Separados*. Los primeros son definidos como menores que por ley o costumbre no están bajo el cuidado de una persona adulta. Los segundos, son aquellos separados de su madre o padre, pero no necesariamente de otros parientes (OIM, 2018). Estas categorías fueron creadas para responder al aumento de niños migrantes en América Latina a partir del año 2010. La Organización para las Migraciones atribuye este aumento (especialmente entre los años 2010-2014) a la percepción errónea de las políticas del presidente Barack Obama que hablaban de la no deportación de menores (OIM 2018)³.

No encontramos durante nuestra búsqueda bibliográfica una taxonomía exclusiva de la migración infantil. Sin embargo, como observamos en la Tabla 1.1 Tizón García

² Datos proporcionados en el curso: Niñas, niños y adolescentes no acompañados y/o separados, del aula virtual de la OIM (2018)

³ Datos proporcionados en el curso: Niñas, niños y adolescentes no acompañados y/o separados, del aula virtual de la OIM (2018)

(1993) plantea una clasificación de la migración asociada a la edad del sujeto migrante. Esta propuesta coloca la migración infantil como categoría analítica en los estudios migratorios en general. De acuerdo con la bibliografía consultada, consideramos que el trabajo de Gaitán (2006, 2010) y el de Pavez (2011, 2012, 2013, 2017) son un aporte destacable para “desempacar” y visibilizar a los niños migrantes como actores sociales y sujetos con agencia en el proceso migratorio desde las investigaciones sobre las infancias en América Latina.

1.2. El fenómeno migratorio y los niños migrantes en Chile: estadísticas y políticas que lo visibilizan

El fenómeno migrante en Chile se ha convertido en un fenómeno de significativa importancia en los últimos diez años, tanto por el crecimiento exponencial de sus números, como por su visibilidad política y cotidiana (Cano y Soffia, 2009; Stefoni, 2002, 2011; Rojas Pedemonte, 2016). Este aumento de los porcentajes de población migrante aparejados a la necesidad de responder a esta nueva ciudadanía (Doña, 2016; Martínez, 2016; Poblete, 2016; Tijoux, 2016⁴) han generado en el Departamento de Extranjería y Migración (DEM), la necesidad de realizar mediciones y censos de la población migrante con mayor frecuencia y profundidad.

Tabla 1.2. Estimación de residentes extranjeros en Chile

Año	Total de población migrante en Chile	Porcentaje respecto al total de la población en Chile.
1982	83 805	0,7%
1992	105 070	0,8%
2002	195 320	1,2%
2005	212 935	1,3%
2010	305 212	1,8%
2014	410 988	2,3%
2017	1.119.267	4,4%
2018	1.251.225 ⁵	6,6%

⁴ Los autores aquí mencionados emitieron sus opiniones en las “Mesas de Análisis sobre Política Migratoria” llevadas a cabo en el año 2016. La síntesis del encuentro fue publicada bajo el nombre “Migración en Chile: tres perspectivas de análisis” por parte del Departamento de Servicios Legislativos y Judiciales. Biblioteca Nacional del Congreso de Chile en el año 2018.

⁵ Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile. 31 de diciembre de 2018. Instituto Nacional de Estadísticas (INE) Departamento de Extranjería y Migración (DEM). Febrero 2019.

Fuente: Tabla de elaboración propia con información del Anuario Estadístico Nacional Migración en Chile 2005 – 2014 (Gobierno de Chile-Departamento de Extranjería y Migración, 2016) y de la Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile al 31 de diciembre de 2018, publicado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (2019).

De acuerdo con la información recogida en el *Censo Abreviado 2017*, realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), existían en el país un total de 745.465 “*inmigrantes internacionales*”, que correspondían a quienes declararon haber nacido fuera del país y residir de manera habitual en una comuna de Chile (INE, 2018). El 66,7% del grupo de inmigrantes identificados en el censo (471.285) declararon haber llegado al país en los últimos siete años (2010 a 2017). Este 4,4% de la población contrasta con el 1,3% de extranjeros residentes declarado en el censo 2002. Las cifras aumentan si consultamos la *Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile* al 31 de diciembre de 2018 (INE/DEM, 2019) donde la cifra total de población migrante alcanza 1.251.225 personas, lo que representa al 6,6% de la población total del país, esto es un crecimiento de casi diez veces respecto a 1982 cuando iniciaron las mediciones. De acuerdo con la distribución por edad (ver Tabla 1.3), los grupos etarios con un porcentaje más alto de migrantes se encuentran entre los 20 y los 35 años (43,3%, en el año 2014) y en un 22,2% entre los 35 y los 50 años.

Este dato no es menor si consideramos que ambos grupos se encuentran en edad reproductiva y que por lo tanto existe una alta probabilidad de que demanden servicios educativos para la primera infancia dentro del sistema educativo público en corto plazo. Si cruzamos los datos de la Tabla 1.2 con lo dicho en el párrafo anterior respecto a que 471.285 inmigrantes dijeron haber ingresado a Chile en los últimos siete años (2010-2017), podemos inferir que la demanda de educación parvularia en poblaciones migrantes ha aumentado notablemente y que continuará en la medida que estos números sigan creciendo de acuerdo con su evolución histórica reciente. Esto releva la importancia que tiene la educación parvularia en Chile como un espacio institucional que atiende población migrante y el rol de la infancia migrante en el sistema educativo chileno para la primera infancia.

En la Tabla 1.3 también observamos que, a partir del año 2018 en la *Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile al 31 de diciembre de 2018*, publicado por el INE y el DEM (2019) se modificaron los rangos etarios distribuyéndolos en quinquenios. La nueva propuesta de distribución contribuye a superar la dificultad histórica de encontrar información para conocer las especificidades sobre la presencia de niños migrantes en Chile.

Hasta el *Anuario Estadístico Nacional de Migración en Chile 2005- 2014* (DEM, 2016) el primer rango etario abarcaba entre los 0 y 19 años (cuando se adquiere la mayoría de edad en Chile). Esto dificultaba visibilizar a la primera infancia migrante en el país y por lo tanto poder crear políticas y programas que atendieran a esta población de acuerdo con sus necesidades específicas respecto a otros rangos considerados anteriormente en el mismo grupo, por ejemplo, los adolescentes.

Tabla 1.3. Clasificación por rangos etarios de migrantes en Chile (2005- 2018) expresada en porcentajes

Rango etario propuesto en el periodo 2005- 20014	2005	2010	2014	Rango etario Propuesto al 2018	2018
0-19	26,2	23,7	21, 6	0-4	2,5
				5-9	4,0
				10-14	3,8
				15-19	4,4
20- 35	36,5	40,7	43,3	20-24	12,5
				25-29	18,3
				30-34	16,4
36 -50	19,5	20,8	22,2	35-39	12,4
				40-44	8,7
				45-49	5,9
51- 65	9,3	8,5	8,0	50-54	4,0
				55-59	2,7
				60-64	1,6
				65-69	1,0
66 y más	8,5	6,3	4,8	70-74	0,6
				75-79	0,4
				80-84	0,3
				85-89	0,2
				90-94	0,1
				95-99	0,1
				100 años y más	0,0

Fuente: Tabla de elaboración propia con información del Anuario Estadístico Nacional Migración en Chile 2005 – 2014 (Gobierno de Chile-Departamento de Extranjería y Migración, 2016) y de la Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile al 31 de diciembre de 2018, publicado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (2019).

El análisis de las bases de datos del censo 2017 con el software Redatam que dispone el INE, reportan un total de 29.817 niños entre 0 y 6 años, que residen de manera habitual en el país y que habrían nacido en el extranjero, lo que corresponde a un 1,9% del total de la población migrante de 0 a 6 años (1.108.737) que reside en Chile. Los datos del INE y el DEM para el 2018 muestran un aumento de la población migrante que corresponde a la primera infancia de un 2,5% en el rango de 0- 4 y de un 4,0% en el rango de 5 -9.

Este aumento va de la mano de un dato que no es reportado en el censo pero que sería importante conocer, esto es cuantos hijos chilenos tienen los migrantes residentes en Chile. Este dato permitiría visibilizar una tensión existente respecto a la presencia de niños migrantes en los jardines que son realmente nacidos en otro país y los niños que son chilenos por nacimiento pero que son tratados como migrantes por la condición migrante de sus padres. Por ejemplo, cuantos de los niños que acuden a los jardines son tratados como niños haitianos cuando son chilenos. Definir numéricamente la presencia de una población migrante, encierra la tensión de establecer quienes son migrantes y quienes son tratados como migrantes sin serlo, esto se podría traducir en una percepción y manejo erróneo del fenómeno.

Respecto al origen de las poblaciones migrantes hasta el año 2017, la mayoría de los extranjeros residentes en Chile eran personas provenientes de Perú (187.756), Colombia (105.445), Venezuela (83.045). Sin embargo, para el 2018 (DEM/INE, 2019) Venezuela tiene mayor presencia en el país (288.233) superando a Perú que históricamente había mantenido la primera posición (223.923) y Haití (179.338). En consecuencia, es posible que encontremos que sean estas nacionalidades las que tengan una mayor población dentro de los jardines infantiles.

Tabla 1.4. Comunidades con mayor presencia migrante en el país (2005- 2018) expresada en porcentajes respecto al total de población migrante en el país

País	2005	2010	2014	2018 ⁶
Perú	20,6	30,4	31, 7	17,0
Argentina	25,2	19, 9	16, 3	5,9
Bolivia	5,9	6,4	8,8	8,5
Colombia	2,4	3,6	6,1	11,0
Ecuador	5,1	5,0	4,7	2,9
España	4,7	3,7	3,5	1,6
Estados Unidos	4,5	3,6	3,1	-
Brasil	3,8	3,2	3,0	1,4
Venezuela	2,2	1,6	1,9	23,0
China	1,1	1,6	1,9	-
Haití	-	-	-	14,3
República Dominicana	-	-	-	1,4

Fuente: Tabla de elaboración propia con información del Anuario Estadístico Nacional Migración en Chile 2005 – 2014 (Gobierno de Chile-Departamento de Extranjería y Migración, 2016) y de la Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile al 31 de diciembre de 2018, publicado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (2019).

Finalmente, el DEM estima que el 72,27% de los extranjeros residen en la Región Metropolitana (62,91%) y que las comunas con mayor presencia migrante son Independencia (con 31% de habitantes extranjeros) y Santiago Centro (28%).

El fenómeno migratorio le plantea a los estados, gobiernos y sociedad civil el reto del bien común, la distribución de poder y la ciudadanía. Como observamos en el apartado anterior, los datos estadísticos contribuyen con información que permite conocer la dimensión del fenómeno, las condiciones generales de esta población y la demanda de servicios que requerirán del país de acogida. Sobre la base de estos datos es posible realizar propuestas de carácter político que promuevan la convivencia entre los habitantes de un país, o en el caso específico de nuestro objeto de estudio, las políticas públicas que incluyan a los niños migrantes de manera directa o indirecta y que por lo tanto vigilen el cumplimiento de sus derechos, de ahí su relevancia para esta tesis.

Los primeros antecedentes sobre la existencia de una política migratoria en Chile datan del gobierno de Manuel Bulnes (1841–1851). Bulnes puso en marcha una intensa

⁶ Porcentaje calculado sobre los datos presentados en la Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile al 31 de diciembre de 2018, publicado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (2019).

política de inmigración con el objetivo fundamental de colonizar el sur del país. Esta propuesta se concretó con la elaboración de la *Ley de Inmigración Selectiva* promulgada en 1845 (Hermosilla, 2011, como se citó en Suárez-Cabrera, 2014). Bajo el funcionamiento de esta ley arribaron al país contingentes de inmigrantes: alemanes, británicos, holandeses, croatas, suizos, franceses y españoles. En el año 1907 se alcanzó el punto histórico más alto de población migrante, un total de 6,0% de la población total del país era extranjera (Suárez-Cabrera, 2014), desafortunadamente no contamos con datos que nos muestren que porcentaje de esa población eran niños. Ese porcentaje histórico de población migrante se superó solo hasta finales del 2018 con un 6,6% de población migrante en el país (DEM/INE, 2019).

Durante la dictadura en Chile, se publicó el Decreto de Ley 1.094, conocido como la Ley de Extranjería, se distingue el contexto de dictadura por una fuerte ideología de seguridad nacional y un contexto selectivo y riguroso en la admisión de extranjeros (Cano, Soffia, 2009; Joiko y Vázquez, 2016). Después de la ley de 1975 se publicaron una serie de decretos (ver Tabla 1.5) para ajustar el contenido y tratar de responder a la forma en que el fenómeno migratorio estaba cambiando.

Tabla 1.5 Decretos, leyes y proyectos sobre migración en Chile durante el siglo XIX, XX y XXI

Año	Nombre de la ley o decreto
1845	Ley de Inmigración Selectiva ⁷ . Ley que establece que los colonos por el hecho de avecindarse en Chile son chilenos
1872	Establecimiento de una oficina general de migración
1906	Ley que autoriza la instalación de una hospedería para inmigrantes en Valparaíso
1918	Ley que impide la entrada al país o la residencia de elementos indeseables
1945	Creación de la comisión coordinadora de inmigración
1948	Aplicación de una política migratoria que incremente la capacidad productora del país
1948	Reglamento que controla la entrada de extranjeros al país y su permanencia en el territorio nacional
1953	La importancia de la visación para ejercer libremente la actividad económica y radicarse en el país.
1959	Ley que se refiere a la expulsión y permanencia definitiva del extranjero en Chile

⁷ Los nombres con los que aparecen las leyes en la tabla corresponden a los publicados en el Diario Oficial de la República de Chile en la fuente citada.

1959	No podrán ingresar al país extranjeros que ejerzan como actividades tales como: la trata de blancas, tráfico ilícito de drogas o contrabando
1960	Decreto Supremo N°5.142 Decreto que regula los derechos sobre la permanencia definitiva en Chile
1975	Decreto Ley N°1094
1984	Decreto Supremo N°597
2005	Ley N 20.050
2010	Ley 20.430
2011	Ley 20.507
2011	Decreto 837
2019	Presentación de un nuevo proyecto de Ley sobre migración y Extranjería aun no promulgado.

Fuente: Tabla de elaboración propia con datos del Diario Oficial de la República de Chile. Suplemento Documentos Históricos. Lunes 19 de febrero de 1918 y el Departamento de Extranjería y Migración.

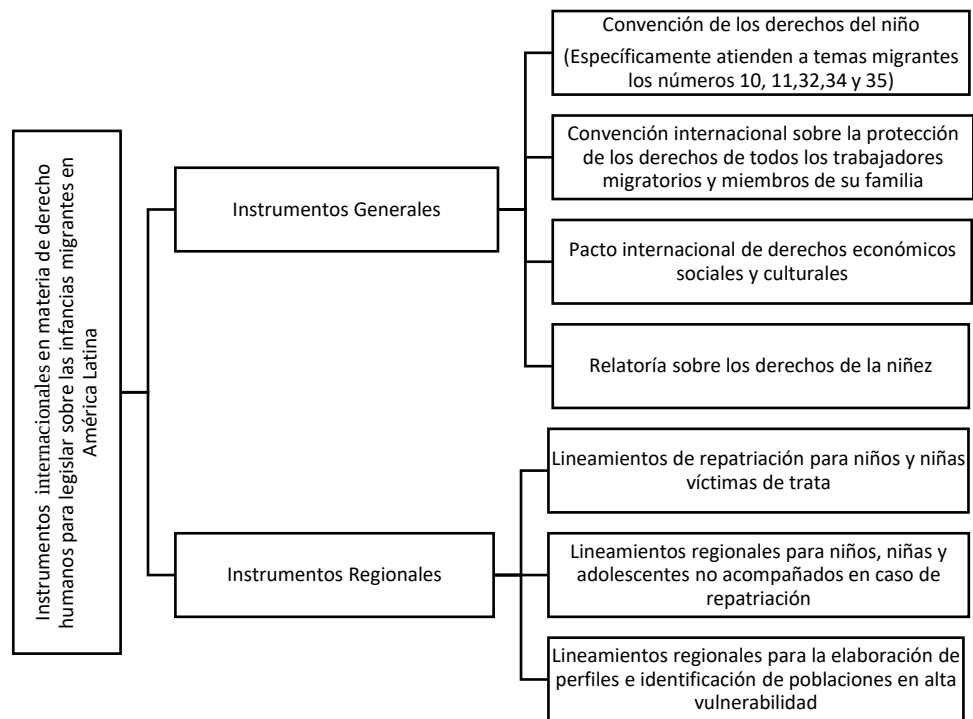
En la Tabla 1.5 observamos que las leyes publicadas del año 2005 hasta 2014 atienden principalmente a los temas de criminalidad y migrantes refugiados.

Actualmente en Chile las políticas y el ordenamiento jurídico que regula la presencia de población migrante están suscritos a los instrumentos internacionales de derechos humanos (CEPAL, 2011). Algunos de los más relevantes para nuestro objeto de estudio son, primero, la *Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares* (firmada en 1993; ratificada en 2005), este documento incluye a los niños como sujetos de protección por la condición migrante de sus padres. Segundo, el *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, y su protocolo adicional*. Tercero, la *Convención contra la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (CEDAW), en este caso el acuerdo de protección a las mujeres en condición de migración toca tangencialmente a los niños en tanto que hijos de mujeres migrantes. Cuarto, el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y sus Protocolos Facultativos*. Quinto, la *Convención internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación racial*. Sexto, la *Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes*.

Observamos en los acuerdos antes mencionados que los niños son vistos como objeto de protección y derecho en cuanto a extensión y filiación con sus padres, en este caso, los trabajadores (como familia) y las mujeres (en su condición de hijos), esto dista del reconocimiento del niño como ciudadano con derechos per se.

En el caso específico de la infancia migrante, Chile, como parte de América Latina, cuenta con una serie de instrumentos en tema de derechos para legislar al respecto (ver Ilustración 1.1).

Ilustración 1.1. Instrumentos Internacionales en Materia de Derechos Humanos para Legislar sobre las Infancias Migrantes en América Latina



Fuente: Ilustración de elaboración propia con datos proporcionados en el curso: Niñas, niños y adolescentes no acompañados y/o separados, del aula virtual de la OIM (2018).

Dentro del Ilustración 1.1 observamos siete documentos distintos, de los cuales cuatro atienden directamente a temas de infancia migrante [*la convención de los derechos del niño (1990), la relatoría sobre los derechos de la niñez (1998), los lineamientos de repatriación para niños y niñas víctimas de trata (2007) y los lineamientos regionales para niños, niñas y adolescentes no acompañados en caso de repatriación (2016)*] y tres que abordan a la infancia migrante indirectamente, como una población vulnerable

suscrita al mundo adulto [*el pacto internacional de derechos económicos sociales y culturales (1966), la convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y miembros de su familia (1990), los lineamientos regionales para la elaboración de perfiles e identificación de poblaciones en alta vulnerabilidad (2013)*].

Esta documentación vigente muestra un interés por la infancia migrante desde el mundo adulto y una imagen del niño migrante como un sujeto de victimización a través de condiciones como la trata y la repatriación, donde el rol del Estado y las instituciones es principalmente de protección.

En el año 2018 se ingresó al congreso una nueva Ley de Migración que apunta a garantizar la igualdad de derechos en materia laboral, de prestaciones de seguridad social y de beneficios de cargo fiscal, además del acceso a las prestaciones de salud para migrantes, incluye un apartado para que los migrantes menores en estado irregular reciban atención médica.

Respecto a los temas educativos, el proyecto garantiza el acceso a la enseñanza preescolar, básica y media a los extranjeros menores de edad establecidos en Chile, incluso bajo condiciones de migración irregular. Recién en esta propuesta se establecen lineamientos de atención a los niños migrantes desde su nacimiento y durante la infancia sin estar condicionados a ello por su estatus legal. Observamos que sigue dominando una imagen del niño como sujeto de protección de los adultos antes que como un ciudadano sujeto de derecho.

En la Tabla 1.6 podemos observar una cronología de las acciones políticas y de convalidación que el gobierno de Chile ha propuesto para atender a las necesidades de la población migrante en temas educativos.

Tabla 1.6. Cronología de las acciones políticas de acceso y convalidación para estudiantes migrantes

Año	Acción
1995	Desarrollo de Sistema de convalidación o validación de estudios en los niveles de educación básica, media científico-humanista y técnico profesional, MINEDUC.
2003	Desarrollo de la campaña “Por el derecho a la Educación: Integración, diversidad y no discriminación” que reconoce, para los niños migrantes el derecho a matricularse en un establecimiento educativo, independientemente de su condición migratoria, a través de la entrega a los alumnos y alumnas de permisos de residencia de “estudiante titular” para quienes se encontraran en condición migratoria irregular, MINEDUC. –
2005	Ratificación de la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familias, el que refuerza, entre otras cosas, la obligación por garantizar el acceso a la educación de los hijos/as de trabajadores/as migratorios/as. –
2007	Convenio del Ministerio del Interior con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) para facilitar el ingreso a programas de educación parvularia, a hijos e hijas menores de 5 años de mujeres inmigrantes o refugiadas, independiente de la condición migratoria. –
2016	Conformación de la Coordinación Migrante MINEDUC (CMM), con el objetivo de garantizar el derecho a la educación e inclusión de niñas, niños y estudiantado extranjero. – Publicación de las Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad, por la Subsecretaría de Educación Parvularia. –
2017	Eliminación del identificador provisorio de MINEDUC denominado “RUT 100”, dadas las diversas dificultades que presentaba y que afectaban el desarrollo efectivo de las 16 trayectorias educativas de niños y niñas extranjeros; implementación de un nuevo Identificador Provisorio Escolar que supera las dificultades del anterior sistema. – Creación del Plan Nacional de Regularización de Niños, Niñas y Jóvenes Migrantes Chile te Recibe. – Publicación de las Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros y un Plan de Apoyo a la Inclusión, ambos de MINEDUC. –
2018	Publicación del Plan de Acción Nacional de Niñez y Adolescencia 2018-2025, que plantea un conjunto de compromisos y acciones intersectoriales para favorecer el ejercicio de derechos de niños, niñas y adolescentes migrantes, incluyendo el derecho a la educación, elaborado por el Consejo Nacional de la Infancia. – Publicación de la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, de MINEDUC. – Publicación de las Bases Curriculares de Educación Parvularia, que incorpora la inclusión como uno de sus enfoques centrales. Publicación de las Orientaciones para Promover la Participación e Involucramiento de las Familias en Educación Parvularia.

Fuente: Estudio respecto a la inclusión de los niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvularia (JUNJI, 2019).

Consideramos que dentro de las acciones expuestas en la Tabla 1.5, existen tres que destacan para la comprensión de la evolución de las políticas de atención educativa a la infancia migrante en Chile, esto porque gracias a ellas el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el DEM tomaron medidas para el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de alumnos migrantes (Stefoni, 2011).

El primero es el oficio circular 6232 del año 2003 expedido por el Departamento de Extranjería. Este documento responde a la circular N°1179 del 18 de enero de 2003 y su contenido es la precisión de la misma circular, señalando en el apartado número 2 el acceso a la educación básica de los menores extranjeros que se encuentren en condición migratoria irregular. Para poder dotar a los niños migrantes de un RUN pese a su situación irregular surgió la idea del RUN 100 millones como una propuesta temporal para que los niños tuvieran un RUN que funcionara como un sistema de identificación al interior del Ministerio de Educación generada por el. Esto les permitía ingresar al sistema educativo, pero no regularizaba su situación migratoria, por lo que los niños se encontraban sin visa, pero en el sistema escolar.

Este mecanismo que surgió como una medida de inclusión de los niños migrantes terminó teniendo implicaciones que segregaron a la población infantil migrante, por ejemplo, los niños con RUN 100 no podían acceder a los beneficios de apoyo escolar, pedagógico o terapéutico, tampoco podían obtener su certificado de estudios por el MINEDUC porque no se les reconocía su trayectoria escolar (Servicio Jesuita Migrante, 2016)⁸. A partir de enero de 2017 el RUN 100 millones desapareció como propuesta del MINEDUC, dando lugar a otros mecanismos de inclusión.

La segunda acción relevante es la Orden N° 07/ 1008 (1531) que se dicta en respuesta del Oficio Circular N°1179 (de 2005) del DEM. El contenido de este documento es la instrucción sobre el Ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos inmigrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial.

La tercera acción destacable atiende expresamente a la Educación Parvularia, a través de la Resolución Exenta 6677, se aprobó el convenio de colaboración y acción conjunta entre el Ministerio del Interior y la JUNJI para facilitar el acceso de los menores migrantes. El documento está firmado el 20 de noviembre de 2007.

Según los datos de la Unidad de Estadísticas del Centro de Estudios MINEDUC a través del Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). En

⁸ Propuesta realizada a través de la plataforma change.org

el 2017, la matrícula de estudiantes migrantes fue de 77.608 estudiantes equivalente al 2,2% de la matrícula total, duplicándose respecto del año 2015, donde el total fue de 31.576 estudiantes migrantes, este número (77.608) ha aumentado siete veces desde el año 2005, cuando el total era de 10.694. El movimiento en los números entre 2017 y 2015 puede atender a un crecimiento de matrícula y también a la regularización de la condición migratoria, ya que el Sistema Nacional de Estudiantes (SIGE) en 2015 solo incluyó a alumnos que tenían RUN regular y no RUN 100 millones⁹ (Joiko y Vázquez, 2016).

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)¹⁰ es la institución del Estado que se encarga de atender la educación para la Primera infancia en el país y funciona como un estamento autónomo del MINEDUC. El rol de la JUNJI es relevante para la investigación de la infancia migrante en Chile ya que los jardines infantiles son un espacio político en tanto que funcionan como un espacio escolar, en él, se transmiten valores y se forma para la ciudadanía (Redón, 2010). En cuanto a su carácter de centro escolar, los EEP tienen una cultura de agencia, de simbolización y subjetivación; de asociatividad asegurada por la institucionalidad obligatoria de deber y derecho público, de vivencia de la identidad y la alteridad, que implica un proyecto educativo complejo (Redón, 2010) dado este carácter podemos afirmar que los EEP influyen en las imágenes que los párvulos migrantes tienen sobre sí mismos y las imágenes que se generan en torno a ellos.

En relación con la prevalencia de niños migrantes matriculados en unidades educativas de la JUNJI, según el *Estudio respecto a la inclusión de los niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvularia* (JUNJI, 2019) estos alcanzan a 3.534 párvulos, lo cual corresponde al 1,8% del total de la matrícula. Esta cifra

⁹ El RUN 100 millones forma parte de las acciones en políticas educativas que Chile a propuesto para atender a la infancia migrante.

¹⁰ El sistema de Educación Parvularia en Chile está compuesto por cinco dependencias que atienden a la totalidad de la población que asiste al nivel, estas son: Red de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Red JUNJI) que cuenta con establecimientos propios y también financia organismos públicos y privados sin fines de lucro que proveen educación de manera gratuita con el mismo marco regulatorio. Fundación Integra, que es una institución de derecho privado sin fines de lucro que preside la primera dama. Su vínculo con el Ministerio de Educación es a través de un convenio de colaboración anual que está formalizado a través de decretos ministeriales. Jardines Municipales que imparten educación y se financian con recursos propios del municipio. Jardines Particulares Subvencionados. Jardines Particulares no Subvencionados. Solo los Jardines Particulares no subvencionados carecen de financiamiento estatal. Además de las diferencias en la administración de los jardines, existen en la Educación Parvularia chilena distintos programas educativos específicos para atender a la población. Los programas son: Jardín Infantil de Administración Directa, Jardines Vía Transferencia de Fondos (conocidos como jardines VTF), Jardín Alternativo, Programa Educativo para la Familia y el Convenio de Alimentación.

duplica a la matrícula registrada el año 2017, en que los extranjeros eran 1.627. En cuanto a la nacionalidad de los párvulos extranjeros, predominan los venezolanos (1.322), haitianos (587), bolivianos (553), colombianos (346) y peruanos (336).

Una causa probable de este número reducido es que los registros de JUNJI solo contemplan como migrantes a aquellos niños que no han nacido en territorio chileno, lo que contrasta con propuestas como la de Pávez (2014) incluye como niños migrantes a aquellos que nacen en Chile de madres y padres extranjeros.

1.3. La investigación sobre las infancias migrantes

En general, en las investigaciones sobre primera infancia encontramos durante el principio del siglo XX la presencia de un pensamiento dualista (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) que crea jerarquías respecto a las prácticas apropiadas e inapropiadas de acuerdo con lo que marca el discurso dominante vigente (Pacini- Ketchabaw, 2010). Estas jerarquías han afectado la forma en que se visibiliza a los niños que pertenecen a minorías y sus familias (MacNaughton, 2005).

El movimiento reconceptualista cuestiona la forma en que este pensamiento dualista ha funcionado, y propone acercamientos metodológicos que nos permitan salir de las prácticas dicotómicas en la investigación (Taguchi, 2010; Pacini- Ketchabaw, 2010), también profundiza sobre la influencia incuestionada que han tenido las teorías de la psicología del desarrollo en la forma en que la educación para la primera infancia se ha realizado (Canella, 1997; Lubeck, 1996).

A partir de un fundacional trabajo realizado por Dahlberg, Moss y Pence (2005) se ha evidenciado que actualmente coexisten los paradigmas moderno y posmoderno para comprender la infancia y las imágenes que tenemos de los niños en tanto sujetos sociales.

Dahlberg construye cinco categorías que agrupan las diversas imágenes existentes de la infancia.

La primera imagen es la del niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura, donde el rol del niño es principalmente ser un sujeto pasivo que recibe del mundo adulto todo aquello que necesita para manejarse en su contexto. Un ejemplo de esto es la imagen del niño “esponjita” que absorbe todo aquello que los adultos le transmiten. En el caso de los niños migrantes esta imagen implica que el niño deberá absorber sin resistencia las normas y conocimientos que reciba dentro de su nuevo contexto incluso sobre conocimientos previos que pueda tener. Es posible que esto genere tensión en la medida en que las expectativas de los adultos no se vean cumplidas en los niños y la forma en que los adultos expliquen este hecho.

La segunda imagen es la del niño como un ser inocente en la edad dorada de la vida, esta se concentra en la idea de que los niños se encuentran en una etapa de inocencia que los adultos deben de proteger ya que esta está en peligro. En el caso de los niños migrantes dentro del contexto, es posible que esta imagen genere una tensión respecto a la forma en que los niños deben de ser “protegidos” o un posible abordaje victimizante de su presencia al interior de los EEP.

La tercera imagen propuesta, es el niño como naturaleza o como niño científico con sus estadios biológicos. Dahlberg, releva esta imagen como la que se utiliza con mayor predominancia para construir una normalidad biológica facilitando los procesos de mediciones y evaluaciones con bases científicas. En este caso los niños migrantes podrían ver tensionado su trato con los adultos si las mediciones que se les realicen no coinciden con los parámetros propuestos en la cultura de acogida.

La cuarta imagen es el niño como factor de la oferta del mercado de trabajo, en este caso, los niños son vistos por una parte como un mercado con necesidades económicamente explotables y por otra parte como sujetos sobre los que los Estados tienen que construir políticas de atención para que especialmente las madres puedan

participar del mercado laboral. En el caso de los niños migrantes, es posible que la tensión se genere en tanto que las políticas de atención a la primera infancia se construyan sobre las necesidades de las madres migrantes trabajadoras y no sobre las necesidades de los niños migrantes.

Finalmente, la imagen del niño como co -constructor de conocimiento identidad y cultura, abre a los niños a la posibilidad de la existencia de diferentes formas de ser de acuerdo con sus contextos, los dota de participación y les reconoce como actores sociales por sí mismos y no solo en referencia con sus padres. Esta imagen es una propuesta que puede contribuir a romper las tensiones existentes en las otras cuatro respecto a los niños migrantes, ya que reconoce a los niños como sujetos activos dentro de sus procesos de aprendizaje, con una cultura de agencia, con subjetividad y reconocimiento de su diversidad más allá de las mediciones y los coloca en el centro de las propuestas de mecanismos que busquen mejorar su calidad de vida.

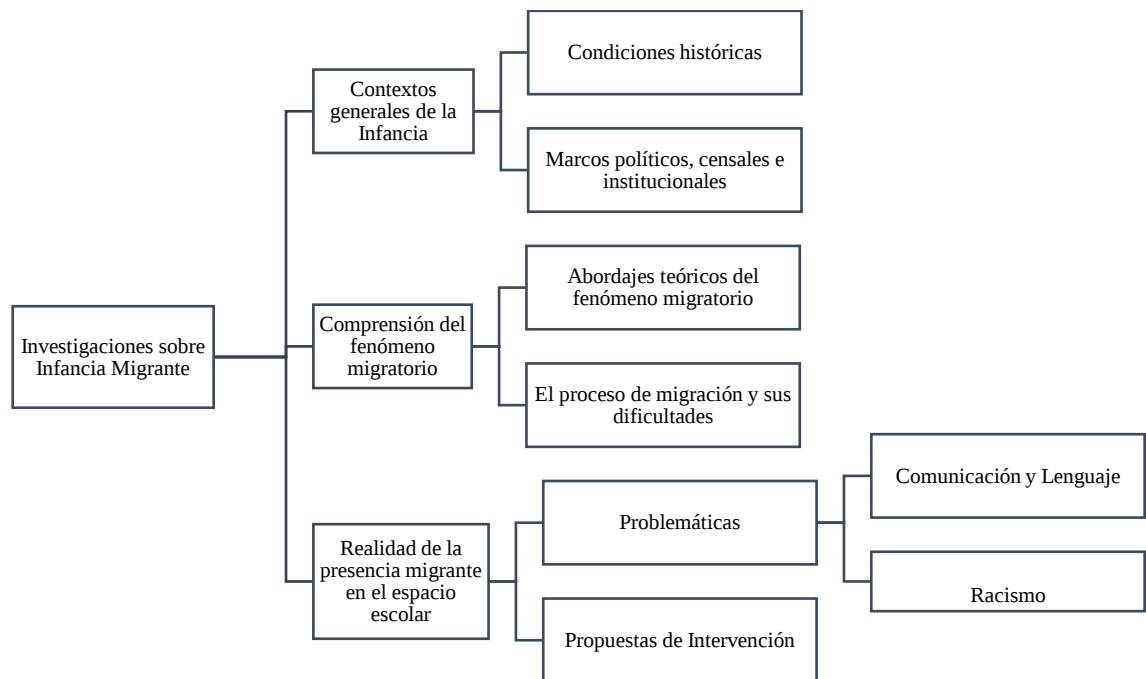
Desde esta perspectiva, ni la infancia en general, ni las infancias migrantes en particular son vistas como condiciones de carencia, fragilidad o pobreza que pueden implicar la irreversibilidad de dichas situaciones, sino que son vistas como vulneración de sus derechos, por lo que sólo su satisfacción y garantía elimina dicha vulneración (Valverde, 2008).

En las investigaciones sobre infancia migrante se ha encontrado mayoritariamente que tienden a concebir al niño migrante como *reproductor de conocimiento, identidad y cultura* (Ancheta, 2013; Glick, 2012; Han & Chien-Chung, 2010; Nemeth, 2011; Puyana, 2011; Souto-Manning, 2009), principalmente en aquellas que se profundiza en la problemática del lenguaje y los docentes (Adair, 2012; Grisham-Brown, 2012; Martí Bucknall, 2012).

Respecto al niño migrante como protagonista en las investigaciones de temas migratorios, están los trabajos de Macnaughton (2001), Dobson (2009) Campano y Low (2011) y en Chile, los de Pavez (2011, 2013) y Suárez-Cabrera (2015).

En relación con el contenido de las investigaciones que conforman el corpus documental de este estado del arte pueden identificarse tres grandes grupos que se presentan en el Ilustración 1.2.

Ilustración 1.2. Clasificación del corpus documental de acuerdo con su propuesta temática



Fuente: Ilustración de elaboración propia de acuerdo con los documentos revisados para la construcción de este estado del arte

En el primer grupo de documentos que aglutina los contextos generales de la infancia, encontramos trabajos que desde una visión histórica reconstruyen la forma en que la infancia ha sido visibilizada y atendida a través del tiempo. Estos trabajos son especialmente interesantes para conocer la evolución de algunas imágenes respecto a la infancia y también la forma en que estas imágenes se pueden haber institucionalizado y permanecido en el tiempo.

Investigaciones como las publicadas por Rojas (2010) en *Historia de la infancia en el Chile Republicano (1810 – 2010)* en relación con la historia de la infancia en Chile,

muestran momentos referentes para el tema, en el caso específico de la infancia migrante en Chile Rojas rescata la experiencia subjetiva de José Balmes en su llegada siendo niño a Valparaíso en el Winnipeg como una evidencia de la experiencia vivida por los niños españoles exiliados en Chile. Por otra parte, investigaciones como la de Castillo Gallardo (2015) muestran con otras herramientas desde un marco histórico latinoamericano, la comprensión de la infancia en Chile como parte de una visión compartida dentro del sur del continente.

En relación con los marcos políticos e institucionales que regulan los procesos migratorios están principalmente los documentos producidos por la OIM, el INE, la UNESCO, y el DEM en relación con el tema de infancia e infancia migrante. Estos textos tienen dos objetivos principalmente, por una parte, visibilizar numéricamente el fenómeno migrante en Chile, en este caso como una fuente referencial para conocer la presencia de niños migrantes en el país; y por otra proponer lineamientos globales en materia de derecho para la infancia migrante desde instituciones que Chile reconoce como referenciales para su diseño político de atención a la infancia migrante.

En este grupo también aparece la investigación de Cano Díaz (2015) sobre las caracterizaciones que se realizan de la infancia en algunos de los discursos institucionales en Chile, este texto específicamente ayuda a conocer la imagen de la infancia en general que es difundida en el país a nivel institucional.

Finalmente, en este grupo también están las investigaciones que atienden a la aplicación de políticas para la primera infancia y la primera infancia migrante en contextos específicos (Adair, 2012; Bucknall, 2002; Cheeseman, 2015; Pacini-Ketchabaw, 2010; Wong & Rao, 2015) este grupo de investigaciones nos permite contrastar experiencias internacionales de atención a la infancia migrante e identificar a través del análisis similitudes y diferencias respecto al contexto chileno.

El segundo grupo que atiende a la comprensión del fenómeno migratorio contiene por una parte un subgrupo de producciones que atiende a los abordajes teóricos del fenómeno. En esta línea destaca el trabajo de Micolta (2005) que aborda las teorías de la migración y permite conocer el marco teórico bajo el cual queremos visibilizar las

infancias migrantes en Chile, es decir no como un estudio aislado sino como parte de un proceso evolutivo para visibilizar los diversos grupos que comprende el fenómeno. Específicamente en este grupo destacan las investigaciones de Lourdes Gaitán (2006; 2010) que desde la nueva sociología de la infancia aporta al análisis teórico de las infancias migrantes en el contexto latinoamericano. Sus trabajos convergen con los intereses de esta tesis en tanto que apuntan al reconocimiento de la agencia de los niños y como co-constructores de la cultura.

En este apartado también incluimos dos estados del arte, el primero, publicado en el año 2009 por Verónica Cano y Magdalena Soffia, quienes construyen el primer estado del arte sobre la migración en Chile. En el documento se destacan elementos que iluminan los intereses investigativos registrados hasta entonces; develan que las comunidades migratorias estudiadas con mayor frecuencia en Chile son la española, italiana, árabe, china y japonesa. Además, su estado del arte muestra la migración intrarregional como un tema de interés significativo desde finales del siglo XIX y el protagonismo de la inmigración peruana. También reconocen el tema de los transnacionalismos y el género como uno de los más estudiados, este recorte temático arroja tangencialmente datos para la investigación sobre infancias migrantes en tanto que nos permite explorar la maternidad migrante y las condiciones que pueden estar impactando a los niños migrantes en Chile desde las condiciones de sus padres.

Cano y Soffia (2009) mencionan ausencias temáticas en las que se necesita profundizar, por ejemplo, la trata de personas y tráfico ilícito de migrantes, los derechos humanos de los migrantes, redes sociales, cadenas migratorias y la contribución de los nuevos migrantes, sin embargo, no abordan el tema de las infancias migrantes ni en el contenido de las investigaciones revisadas ni tampoco en las temáticas pendientes de abordar.

Sobre la base de los datos presentados por el trabajo de Cano y Soffia, sugerimos que es necesario producir, primero, investigaciones sobre la migración en la que los migrantes sean los protagonistas. Segundo, que no solo se estudie la presencia migrante

desde los adultos, sino desde miradas como la diversidad social, las necesidades educativas especiales y desde la infancia, donde los actores sean los protagonistas.

El segundo estado del arte que referimos en este apartado es del año 2014, cuando Pavez y Lewin publican *Infancia e inmigración en Chile: hacia un estado del arte*. En este texto las autoras señalan la necesidad de visibilizar a la infancia migrante desde las investigaciones institucionales y académicas, para conocer las realidades y necesidades que enfrentan.

El segundo subgrupo de producciones atiende al proceso de migración y sus dificultades en relación con el mundo adulto como una extensión de la migración de sus padres, en la cual los niños ven afectada su cotidianidad por la decisión migrante de sus padres (Glick, 2012; González-Calvo, 2005; Puyana, 2011). O bien, como sujetos que necesitan salir de las maletas de sus padres para dar cuenta de sus experiencias migrantes como actores principales de ese proceso y no solo como afectados colateralmente (Dobson, 2009).

El tercer grupo de documentos analizados atiende a la realidad de la presencia migrante en el espacio escolar. El tema del espacio escolar en relación con la presencia migrante es relevante pues como observamos dentro del paradigma moderno de la infancia la escuela es la institución civilizatoria por excelencia (Franzé, 2002; Pavez, 2012) y por lo tanto su rol con las poblaciones migrantes no es menor (Herrera-Seda y Aravena, 2015).

Tabla 1.7. Principales líneas de investigación desarrolladas en Chile sobre Educación y Migración entre 1996-2016

Temática Principal	Autores
Microinteracciones entre estudiantes, profesores y miembros de la comunidad educativa respecto de la migración.	Tijoux (2013) y Riedemann y Stefoni (2015) Suárez Cabrera (2015) Iskra Pávez(2011, 2013) ¹¹
Relación entre escuela y familia con énfasis en estrategias para mejorar la relación entre ambas partes.	Alvites y Jiménez, 2011; Barrios-Valenzuela y Pelou-Julian, 2014; Fundación Superación de la Pobreza, Fusupo, 2015; Marín, 2015; Poblete y Galaz, 2007
Procesos de acceso con los que los padres se enfrentan al acceder a la escuela.	Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero (2010)
Accesos de las familias al sistema escolar	Carrillo, 2014; Villalobos y Carrillo, 2014
Concepto de normal y diferente en las escuelas.	Matus y Rojas, 2015
Educación intercultural	Barrios-Valenzuela & Pelou-Julian, 2014; Bravo, 2011; Colectivo Sin Fronteras, 2007; Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena, 2006; Donoso, Mardones y Contreras, 2009; Poblete, 2009; Williamson, 2004

Fuente: Tabla de elaboración propia con datos del texto de Joiko y Vázquez (2016).

Investigaciones como las de Stefoni (2008) y Poblete (2009, 2017) han abordado el tema de la infancia migrante desde la perspectiva del ingreso al contexto escolar. Mientras que autores como Doña (2003) y Tijoux (2013) han abordado el tema de infancia migrante dentro del contexto de la migración familiar. Desde el enfoque de la Sociología de la Infancia las investigaciones sobre el tema de infancia migrante han sido publicadas principalmente por Pavez (2014, 2015, 2017).

En *Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile* (2015) de Suárez Cabrera, se plantea la migración en Chile como un fenómeno constante en el tiempo y señala hitos como la antes mencionada *Ley de Migración Selectiva* (Casignoli, 2013, como se citó en Suárez- Cabrera, 2014; Hermosilla, 2011). La existencia de esta ley refuerza la idea planteada por Stefoni de la existencia en Chile de migraciones deseadas y no deseadas (Stefoni, 2011). En este mismo texto, Suárez Cabrera señala como en las investigaciones realizadas en el país se ha observado con particular atención a la niñez del Perú, y menciona entre las investigaciones más relevantes al

¹¹ Estas autoras no figuraban el texto original de Joiko y Vázquez, son propuestas de la autora de esta investigación.

respecto las que se han realizado sobre dificultades de la infancia migrante peruana para acceder a la escuela (Colectivo Sin Fronteras, 2007; Mardones, 2006; Mellado, 2008; Poblete, 2006; Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero, 2008, como se citó en Suárez Cabrera 2015), sobre los procesos de adaptación y el racismo (Tijoux, 2013) y la estigmatización que viven al interior de la escuela (Suárez-Cabrera, 2010). Suárez Cabrera releva así de manera crítica en las investigaciones la existencia de cierta visión, hacia ciertos migrantes, y no al fenómeno en toda su diversidad.

Pavez coincide con Suárez Cabrera respecto a que estas investigaciones se han concentrado en la visión de los adultos y que el material que rescata las opiniones de los niños como actores son pocos. A estas investigaciones hay que sumar las realizadas en temas de multiculturalidad en el espacio escolar elaboradas por Verónica Chaverini para el Ministerio de Educación y las de Susan Sanhueza (2018, 2019).

En este grupo de investigaciones sobre la migración en el contexto escolar existen dos subgrupos, el primero que atiende a las investigaciones que relevan problemáticas que suceden en el campo. En relación con este tema, existen dos que son estudiadas con mayor frecuencia, primero aquellas que atienden a las tensiones por las diferencias de idioma y los problemas de comunicación que atienden al uso de distintos lenguajes (Campano, 2011; Marti-Bucknall, 2002; Nemeth, 2011; Novaro, 2008; Ojala, 2010). En el segundo grupo, están las investigaciones que problematizan sobre las tensiones que se generan por el tema racial en el ámbito educativo (Adair, 2012; MacNaughton, 2008; Nemeth, 2011; Pavez, 2013). En el subgrupo que muestra propuestas de intervención en contextos educativos con presencia migrante están las investigaciones de Nemeth (2011), Ancheta (2013) y Grisham-Brown (2013) que se enfocan principalmente en acciones a tomar por parte de los profesores para atender a alumnos en contexto multicultural.

La gran ausencia en el material revisado para este apartado es la existencia de investigaciones que aborden el tema de la primera infancia migrante. Las investigaciones que encontramos sobre el tema migrante en Chile hacen principalmente referencia a niños que asisten a la educación básica, a sus padres y profesores. Sin embargo, consideramos que era importante mostrarlas en primer lugar, porque dan cuenta que, en los imaginarios

de los investigadores sobre infancia migrante hasta este punto, no releva la primera infancia migrante como un foco de interés temático, al menos en la producción en Chile. Segundo, porque la falta de diferenciación entre infancia y primera infancia nos refiere a una visión de la infancia como un gran grupo único del que no necesariamente se hacen las distinciones necesarias entre sus miembros. En este caso hay una ausencia, de la distinción entre primera infancia e infancia, pero también una tensión, en tanto que si se hace una división intergrupar en la infancia, como la de niños y adolescentes. En tercer lugar, porque durante el trabajo de campo encontramos ciertos elementos que se condicen con los contenidos relevados en esta revisión y que por lo tanto a falta de una producción exacta sobre el tema, pueden contribuir a construir el campo de conocimiento de las primeras infancias migrantes, señalando que existen convergencias y divergencias al respecto.

En este estado del arte nos concentramos en poner bajo la lupa a la infancia migrante como objeto de investigación. Las investigaciones existentes y las metodologías que encontramos privilegian la presencia de los adultos en el mundo de los niños, educadores y padres de familia son el centro de las discusiones sobre las implicaciones de la presencia de la infancia migrante en los espacios educativos.

Si bien estas investigaciones son valiosas para este campo de conocimiento, la falta de investigaciones con los niños como protagonistas hablan también de poco reconocimiento al niño como un experto en su propia vida. El uso de metodologías multimodales para la recopilación de datos ha ido mostrando de a poco la posibilidad de los niños de comunicar su vida diaria, pero estas investigaciones están aún en vías de desarrollo.

En el caso de las investigaciones de la primera infancia migrante en Chile se reconoce lo mismo que en los otros campos del conocimiento migratorio en el país, una urgencia de conocer quiénes son estos habitantes y cómo será el proceso en el que a través del conocimiento se apoye a los migrantes a transitar hacia la ciudadanía.

CAPÍTULO II: UNA METODOLOGÍA CON LOS NIÑOS COMO INVESTIGADORES

En la investigación sobre las infancias migrantes realizada para esta tesis encontramos el uso de metodologías cualitativas y cuantitativas. En el caso de las investigaciones de carácter cualitativo las metodologías más frecuentes son la etnografía (Adair, 2012; Macnaughton, 2001; Novaro, 2008; Tobin, 1991) y la entrevista (Macnaughton, 2001; Puyana, 2011). La investigación de Tobin (1991) releva especialmente en las investigaciones sobre primera infancia y contextos multiculturales por su uso de la etnografía multivocal y audiovisual para el estudio de las experiencias de los niños, educadores y padres como comunidad.

Por otra parte, hay investigaciones realizadas con metodologías cuantitativas que atienden a temas que permiten conocer condiciones generales de la infancia migrante, entre las que destacan aquellas de carácter censal y de registros producidas por instituciones estatales. Los datos generados por las instituciones pueden permitir el desarrollo de estudios longitudinales como en el caso de Glick (2012) y Han y Huang (2010).

En este segundo capítulo presentamos la metodología utilizada para investigar las imágenes de la infancia migrante que portan los párvulos que asisten a EEP.

2.1. Carácter cualitativo reconceptualista y diseño de investigación

La elección metodológica se sostiene sobre los hallazgos realizados durante la construcción del estado del arte. En este proceso se detectó la necesidad de producir investigaciones en el tema que reconozcan la actoría social de los niños (Pavez, 2013), su protagonismo como expertos en su propia vida (Burke, 2005, como se citó en Argos, 2011; Clark & Moss, 2001; Lancaster & Broadbent, 2003) y la capacidad que tiene para reconstruir y deconstruir sus propias visiones de infancias (Pavez, 2013).

La metodología de esta investigación exploratoria está dentro del paradigma cualitativo (Creswell, 2013). El enfoque cualitativo nos permite explorar cómo de manera espontánea aparecen y se producen las imágenes de infancia migrante entre los niños de jardines infantiles públicos. Así profundizamos en los sentidos que los mismos párvulos construyen a partir de sus relaciones en los establecimientos educativos. Más aún, el enfoque cualitativo reconceptualista posibilita el incluir a los niños como investigadores del proceso y expertos en materias que los afectan en estrecha relación con la complejidad y particularidad de cada contexto (Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg et al. 1999; Olsson, 2009; Olsson, Dahlberg, & Theorell, 2016).

2.1.1. Mosaic approach: un método participativo para investigar con los niños

La participación que se propone desde el paradigma reconceptualista para las investigaciones para la primera infancia modifica la posición del niño como sujeto subordinado al mundo de los adultos (Corsaro, 2005; James, 2007), esto rompe con el pensamiento dualista con el que se han realizado las investigaciones para la primera infancia (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) y las jerarquías del discurso dominante que afectan a las minorías (Pacini-Ketchabaw, 2010). En este caso desde la metodología tomamos decisiones orientadas a desempacar a los niños migrantes como un tema de investigación, pero también, con una metodología que nos permite salir de las prácticas dicotómicas en la investigación sobre infancia (Pacini-Ketchabaw, 2010; Taguchi, 2010), escuchar sus voces y convertirlos en sujetos que investigan y no solamente sujetos investigados u objetos de la investigación de los adultos (Christensen & James, 2000; Christensen & Prout, 2002; James, 2007).

Los efectos positivos de esta elección metodológica son la creación de un entorno más amistoso y con opciones de participación para los niños (Clark, 2005; Einarsdottir et al., 2009; Green, 2012; Parkinson, 2001) beneficiando la construcción de los datos y su interpretación (Green, 2016). Además, contribuye a una forma distinta de involucrarnos

como investigadores en el proceso, a establecer otro tipo de relaciones con los niños y que de ellas dependan las formas en que actúan y se comportan (Green, 2016).

En esta investigación seguimos la metodología *Mosaic Approach* (Clark & Moss, 2001), un método multimodal basado en elementos etnográficos (Creswell & Clark, 2011). Fue desarrollado originalmente por Peter Moss y Alison Clark y se distinguió por levantar un proceso etnográfico con la participación activa de niños y niñas. La base epistemológica de esta metodología concibe al niño como un actor social que ya es, y no como un actor social que será (*“Beings no becomings”*), relevando la percepción de los niños sobre sus vidas, sus intereses y prioridades (Christensen & James, 2000; Clark & Moss, 2001; Qvortrup, 1994).

Mosaic Approach ha sido una metodología utilizada para conocer los territorios que los niños habitan reconociéndolos como co-investigadores (Clark, 2005; Clark & Moss, 2001) capaces de dar cuenta desde etapas muy tempranas (alrededor de los tres años) de las divisiones categoriales de su ambiente social. En esta propuesta el EEP es un espacio de pertenencia y tránsito que considera que los niños al igual que los adultos buscan activamente comprender, evaluar y controlar su mundo social a través de los medios cognitivos que tienen a su alcance y que utilizan categorías para simplificar y dar sentido a su ambiente social y ubicarse en el (Argos, 2011; Clark & Moss, 2001).

Originalmente *Mosaic Approach* es un método con siete “piezas”: la observación, la entrevista con los niños, las fotografías de cosas importantes, los tours, la realización de mapas, las entrevistas con padres y personal de los jardines y la alfombra mágica.

El uso de este conjunto de herramientas produce datos de forma independiente, de manera que posibilita las escuchas múltiples (Rinaldi, 2005). Luego, estos son triangulados para funcionar articuladamente en un mosaico, develando una imagen multidimensional de la imagen y experiencia de ser niños, este caso, de los niños migrantes en los EEP.

El método de *Mosaic Approach* concibe a los niños como investigadores toda vez que lo involucra también en el análisis de los datos que producen, sin embargo, no posee una propuesta propia para realizar el análisis de la producción generada. Por esto para

realizar el análisis posterior de los datos producidos se optó por tomar elementos de la propuesta de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1990) que permite un análisis y una codificación de carácter emergente (Jiménez y Fardella, 2015).

2.2. Campo y Sujetos de la investigación

Los EEP son el campo central de esta investigación, ya que son un espacio político, de transmisión de valores, formación para la ciudadanía y un lugar público institucionalizado que influye en la forma en que los niños, las educadoras, técnicos y padres configuran su identidad (Redón, 2010). Las imágenes de las infancias migrantes que circulan en los jardines infantiles son producidas en el encuentro de los distintos actores, al mismo tiempo que heredadas y retroalimentadas en la institución, influyendo en las condiciones de vida de los niños y sus familias (Adair, 2012; Nemeth, 2011).

2.2.1. Campo de investigación: jardines y colegios como EEP

El campo de esta investigación estuvo conformado por una muestra de tres casos de EEP: una sala de Medio Mayor (MM), una Nivel Transición 1 (NT1) y una de Nivel Transición 2 (NT2). Los criterios considerados para el diseño de la muestra fueron tres principalmente, que los EEP fueran administrados por instancias públicas, con niveles de educación parvularia y que estuvieran ubicados en comunas de alta presencia migrante de la Región Metropolitana de Santiago.

El acceso a los EEP se realizó en el caso de los niveles NT1 y NT2 a través de Puentes UC, y en el caso de la sala MM a través de una gestión de la investigadora con la Municipalidad a cargo.

Además, se propuso un caso de contraste correspondiente a una sala NT1 privada, en una comuna con baja presencia migrante y un grupo de testeo de nivel MM privado en una comuna de baja presencia migrante. Las diferencias geográficas en las distintas salas que conformaron el campo permitieron ampliar la mirada sobre los jardines infantiles de manera transcomunal; esto también permitió develar las variaciones en la percepción del

fenómeno de la infancia migrante de acuerdo con la mayor o menor presencia de este en las salas.

Los contactos con los distintos terrenos empezaron el mes de julio de 2017, y se realizaron durante los meses de septiembre a diciembre del 2017.

En el caso del EEP de testeo (A), de contraste (E) y de muestra (B) los espacios físicos de los EEP estaban en jardines infantiles. En el caso E, pese al cambio de la norma regulatoria respecto a que los niveles NT1 y NT2 de Educación Parvularia deben estar dentro de los colegios, ellos aún están en proceso de tránsito y por esta razón pudimos acceder a un grupo NT1 que tendría que haber estado dentro de un colegio. Los EEP C y D están dentro de un colegio de acuerdo con la norma de Educación Parvularia. Estas diferencias en el campo relevan al espacio educativo como un actor más de esta investigación en un contexto en el cual los espacios para la Educación Parvularia en Chile están modificándose.

2.2.2. Sujetos participantes: Niños investigadores y adultos informantes clave

La muestra de niños contemplaba originalmente tres grupos de párvulos: micro comunidades de nueve niños (de acuerdo con la propuesta *Mosaic Approach* de Clark y Moss, 2001) migrantes y no migrantes de 4 a 6 años que cursaran niveles MM, NT1 o NT2 (1 grupo por nivel educativo). Además, un grupo de contraste de NT1 o NT2, también de 7 niños, cuya característica principal fuera pertenecer a un espacio educativo con baja o nula matrícula migrante, así como un grupo de testeo con el mismo nivel educativo y tramo etario de la muestra, pero flexible respecto al origen comunal y la presencia migrante.

El criterio de inclusión principal para la muestra fue niños que cursaran los niveles MM, NT1 o NT2 en EEP públicos en comunas de alta presencia migrante. Se solicitó a las educadoras que fueran ellas quienes propusieran a los participantes de la submuestra respondiendo a la petición de que los participantes fueran de carácter abierto para aumentar la posibilidad de generar rapport.

Los directores de todos los EEP manifestaron dos dudas, la primera era si la muestra incluiría solo a niños migrantes. La respuesta fue negativa en tanto que esta investigación se concentra en las imágenes de la infancia migrante que producen los niños en comunidad sea cual sea su origen. La segunda, fue sobre a qué se haría con el resto de los niños mientras que el grupo que conformaba la muestra participaba de las técnicas, ya que la mayoría de los jardines no contaba con un espacio que se pudiera utilizar aparte para el seguimiento de los participantes. Para negociar el acceso, esta segunda duda se resolvió incluyendo a todo el grupo en sala en la realización de las técnicas y se asumió el riesgo de restar profundidad a los datos en pro del acceso y se ajustaron las técnicas para lograr la participación de los niños, pero también este aumento derivó positivamente en un número más alto de producción de dibujos y fotografías. Sin embargo, se solicitó que en la técnica del tour fotográfico se tuviera acceso a un grupo de niños menor (9 niños por sala) para darle seguimiento.

También fueron participantes de esta investigación con carácter de informantes secundarios adultos cuidadores principales de los niños muestreados, en tanto formaban parte de la cotidianidad de los niños y por compartir con ellos discursos y prácticas socioeducativas que producen o heredan imágenes sobre la migración y los migrantes.

Los criterios de selección fueron, primero adultos que pertenecieran a la comunidad educativa de los EEP que conformaron la muestra, el contraste o el testeo, segundo que tuvieran un trato cercano y cotidiano con los niños participantes en cada terreno y tercero, disponibilidad y voluntad para participar de las entrevistas.

El grupo de adultos se dividió en dos, el primero conformado por adultos que trabajan al interior del EEP y tenían contacto directo y estrecho con los grupos de niños que conformaban la muestra. El segundo grupo fueron padres y apoderados de los mismos niños.

De acuerdo con lo anterior la muestra de adultos 1 conformada por personas que trabajan al interior de los EEP tuvo un total de 14 participantes y la muestra de adultos 2 de padres y apoderados, tuvo 10.

2.3. Técnicas de Producción de Datos

Mosaic Approach (Clark & Moss, 2001) contempla a grupos pequeños de niños que participen en las técnicas, algunas de ellas se concentran en la construcción comunitaria de datos mientras que otras se enfocan en el diálogo uno a uno entre el investigador y el niño.

Mosaic Approach (Clark & Moss, 2001) propone siete piezas metodológicas con base etnográfica, primero, la observación de carácter cualitativo, segundo, la entrevista con los niños que pueden ser individuales o grupales, tercero, fotografías y elaboración de libros fotográficos de “cosas importantes”. Cuarto, tours in situ direccionados por los niños, quinto, realización de mapas en 2D con imágenes y dibujos producidos por los niños, sexto, entrevistas con educadores y padres, séptimo, la alfombra mágica donde se presentan los datos de lugares familiares producidos por los niños.

Al ser esta una investigación de carácter exploratorio con la aplicación de esta metodología en un tema de conocimiento distinto al que originalmente se utiliza, se eligieron cinco piezas de las siete piezas de *Mosaic Approach* que se consideraron primero, de mayor viabilidad para su realización, segundo, de mayor atinencia al tema de investigación, tercero, que dados los ajustes requeridos por el campo respecto al número de participantes contribuyeran a lograr una mejor calidad en los datos.

Se construyó un itinerario de las técnicas de producción de datos a realizar y se propuso un orden. En primer lugar, se realizaría la entrevista grupal con niños, en segundo lugar, un tour fotográfico grupal, en tercer lugar, un tour fotográfico individual, en cuarto lugar, la elaboración de los photobooks y en quinto lugar, una profundización de los resultados del tour fotográfico y la elaboración de los photobooks a través de una técnica que llamamos grand photo.

Para dar sentido a las técnicas de producción de datos y proponérselas a los niños se construyó una historia guía, la historia de Bruno, un niño que vivía en un país llamado Trópico y que vendría a vivir a Chile pronto, razón por la cual tenía preguntas sobre qué

hacían los niños en el jardín. Bruno nace como una propuesta para concretar en un sujeto la idea abstracta de migrar y facilitar el proceso de conversación con los niños. Respecto a la información que se brindaba sobre Bruno, solo se señalaba su nombre, el país ficticio de origen y su edad, la cual se adaptaba de acuerdo con la edad de los niños en la sala. Las técnicas de producción de datos estuvieron orientadas a que los niños nos mostraran que imágenes tenían de este niño que venía de fuera respecto a quién es, qué hace y qué le gusta para a través de esto conocer las imágenes de infancia que pueden manifestarse. La narración fue construida con la colaboración de la Doctora Cynthia Adlerstein que hizo los ajustes pertinentes para lograr los objetivos que busca esta investigación tomando en cuenta la edad de los niños.

La inmersión etnográfica con *Mosaic Approach* se extendió por cuatro meses entre septiembre y diciembre de 2017, esto incluyó tanto el trabajo de producción de datos como su análisis con participantes niños y adultos.

2.3.1. Entrevistas grupales a niños

La entrevista grupal a niños propuesta por Clark y Moss (2001) corresponde a una forma de realización de entrevista investigativa con niños en la cual la voz del niño tiene un rol principal. La técnica de producción de datos plantea la realización de entrevistas grupales con dibujo el cual se vuelve objeto de la conversación entre el investigador y el niño que lo produce, en este caso un dibujo asociado a las imágenes de la infancia migrante que el niño puede portar.

Cada técnica de producción de datos propuesta constaba de un guion para dirigirla (ver sección de ANEXOS). Sin embargo, inicialmente en la mayoría de los jardines la utilización del guion fue antecedita por una presentación dirigida por parte de las educadoras y técnicos. La presentación de la propuesta a los niños y la presentación de la investigadora fue una actividad que tomó importancia durante su realización en los distintos campos ya que relevó las primeras imágenes migrantes que portaban los niños. Por lo anterior, la presentación tomó una relevancia y estructura propia, en la cual la

investigadora se presentaba con nombre y lugar de origen e invitaba a los niños a presentarse de la misma manera.

Posterior a la presentación de la investigadora y un asistente en terreno se procedía con una narración específicamente construida para abordar los objetivos de la investigación (ver ANEXO A). En este caso, se presentaba a los niños a Bruno, el niño que estaba por venir a vivir a Chile desde Trópico, al cual nadie ha visto aun, pero nos gustaría saber cómo imaginan los niños qué es.

Al terminar se invitaba a los niños a distribuirse en tres espacios grupales. Esta distribución se mantuvo durante las dos primeras técnicas que se realizaron en el trabajo de campo. La idea de trabajar en grupos de tres atendió a la búsqueda de que cada grupo tuviera un número cercano al pensado para la muestra original de niños (entre siete y nueve) inspirado en el modelo de *Mosaic Approach*.

Con los niños distribuidos en los grupos se les entregaban hojas blancas y colores (los mismos que utilizan de manera cotidiana en la sala) para que ellos realizaran con libertad los dibujos de Bruno. Se eligieron las hojas blancas y los colores como material para esta técnica ya que son elementos con los que los niños se encuentran altamente familiarizados.

Durante la realización de la entrevista grupal la investigadora circuló entre las mesas estableciendo diálogo con los niños respecto a las imágenes plasmadas en las hojas y tratando de conocer a través de preguntas sobre lo expresado en los dibujos. Resultó muy interesante la forma en que los niños se sumaban al dialogo y enriquecían lo expresado en el dibujo propio y en el de sus compañeros, incluso tomando elementos de los dibujos de otros niños para luego incluirlos en el suyo. Así como la forma clara en que identificaban y conversaban sobre lo que estaban plasmando en el papel.

Tabla 2.1. Producción de dibujos por sala

Grupo	Grado	Dibujos producidos
A	MM	19
B	MM	40
C	NT1	20
D	NT2	26
E	NT1	24
Total		129

Respecto al uso del dibujo como una instancia para entrevistar encontramos que la familiaridad que tienen con la técnica contribuye a poder dialogar con los niños a la par que la realizaron. La historia de Bruno facilitó la comprensión de la tarea por lo que no fue necesario cansar a los niños con la repetición de la indicación.

La presencia numérica de niños, así como la participación de las educadoras y técnicos influyó en el desarrollo de la técnica. En todos los casos se pidió la participación y apoyo de las educadoras desde los encuentros previos a la presentación, sin embargo, la participación de las educadoras y técnicos fue distinta en cada uno de los jardines. Encontramos que una sobre intervención de los equipos escolares limitaba el proceso de expresión creativa de los niños mientras que en los casos en que los equipos se encontraban desinteresados o ausentes la regulación de la convivencia entre los niños dificultaba la realización de la técnica de producción de datos.

2.3.2.El Tour o Recorrido Fotográfico

En la realización de esta la técnica se procedía primero a la presentación, y posteriormente se retomaba la narración de Bruno, pero esta vez centrada en la curiosidad que Bruno sentía por conocer el jardín infantil. La solicitud directa que se hizo a los niños fue que tomaran fotografías de cosas, lugares o personas que consideraran que a Bruno le gustaría conocer.

Esta técnica de producción de datos propone entregar a los niños cámaras fotográficas para que con ellas retraten “cosas importantes” relacionadas con el territorio de su espacio educativo, en este caso en lugar de cámaras se facilitaron a los niños tablets para realizar las fotos. En este caso específico se buscaba encontrar si dentro de estas “cosas importantes” ellos construían relaciones con las imágenes de la infancia migrante que aparecen en su espacio educativo cotidiano (personas, espacios o cosas).

En esta técnica los niños eligen libremente el contenido de las fotos y el recorrido que realizan, mientras que la investigadora camina con ellos y conversa para explorar sus elecciones y las razones por las que consideran relevante ese objeto o lugar.

Al entregar a los niños las tablets provocamos un cambio en el marco tradicional del uso de los datos de video (Clark, 2005; Clark & Moss, 2001; Robson, 2011). En el campo de la investigación el uso de datos a través del video no es reciente, por ello sabemos que estos presentan determinado punto de vista que no es neutral sino socialmente construido (Robson, 2011), el mismo autor destacó que el hecho de invitar a los niños a tomar las cámaras es una estrategia de “vital importancia” para dar a los niños la sensación de propiedad en el proceso de investigación (Green, 2016; Robson, 2011).

En esta técnica realizamos una modificación a la propuesta de Clark y Moss (2001), la cual consistió en la doble realización de esta técnica, primero en un formato grupal y segundo en un formato individual. El formato grupal consistió en 3 equipos por nivel acompañados de un adulto que ayudó para que todos los miembros del grupo usaran el instrumento. La producción realizada en este primer tour contribuyó a la construcción grupal y colaborativa de datos (Green, 2016) lo que apuntó a reforzar la idea de esta investigación de conocer las imágenes de la infancia migrante que existen en las comunidades de niños.

Tabla 2.2. Producción grupal del tour fotográfico

Grupo	Grado	Subgrupo	Fotos producidas	Total por grupo
A	MM	1	20	48
		2	18	
		3	10	
B	MM	1	50	99
C	NT1	1	68	115
		2	35	
		3	12	
D	NT2	1	84	176
		2	20	
		3	72	
		2	14	
		3	35	
E	NT1	1	107	189
		2	36	
		3	46	
Total			627	

En el caso del formato individual se realizó un recorrido personal uno a uno entre el investigador o el asistente y un niño, además se pidió que una de las educadoras o técnico acompañara al niño y al investigador en terreno.

Tabla 2.3. Producción individual del tour fotográfico

Grupo	Nivel	Fotos producidas	Total por grupo
A	MM	26	637
		27	
		165	
		112	
		161	
		51	
		24	
		33	
		38	
		167	
B	MM	16	1100
		61	
		47	
		109	
		673	
		27	
C	NT1	8	99
		32	
		5	
		47	
		1	
		6	

D	NT2	32	119
		41	
		13	
		12	
		2	
		6	
E	NT1	13	233
		47	
		34	
		63	
		89	
Total		2188	

La idea de incluir a la educadora o técnico buscaba generar un espacio de mayor confianza entre los participantes al verse rodeados de un adulto conocido (educadora o técnico) en lugar de verse solo uno a uno con un adulto desconocido. Cuando la educadora o la técnico se involucraron en la técnica los resultados fueron positivos, pues dieron la oportunidad en algunos casos de conversar mientras realizaban las fotografías (Clark, 2005; Clark & Moss, 2001; Parkinson, 2001) y generar una instancia para que los niños hablaran sobre lo que es importante para ellos en un contexto familiar y cotidiano el cual no se puede explicar en palabras (Green 2012, 2016; Hart, 1979), cuando se mantuvieron al margen o no se involucraron, la técnica fue menos eficiente ya que algunos niños al salir de la sala rechazaron participar o bien lo hicieron de manera muy breve pues se mostraron incómodos.

Relevó positivamente en la realización de la técnica el manejo autogestivo que los niños tuvieron de los tablets por lo que la intervención de la investigadora para su utilización solo fue requerida cuando se pulsaba accidentalmente algún punto y se cerraba el programa de la cámara fotográfica, o bien cuando al pulsar la pantalla, cambiaban por error al modo ráfaga o video. En los casos en que esto sucedió se tomaron notas de campo para señalarlo.

Destaca la claridad del lenguaje gráfico de las fotos producidas. La adaptación al formato grupal de participación en la técnica también fue positivo porque mostró la forma

en que los niños negociaban en mayor o menor proporción aquellos objetos que querían fotografiar y hacia donde querían dirigir al grupo.

Los retos principales de esta técnica se registraron en uno de los establecimientos donde los grupos de educación parvularia conviven cotidianamente con niños de educación básica. En este caso los niños se movieron con menor libertad y limitados por la presencia física y los tiempos de las actividades de los niños de educación básica. En este mismo espacio fue más complejo que los niños de nivel NT1 participaran del recorrido individual ya que se mostraban más tímidos y en general la participación de las educadoras para facilitar el proceso no se logró pese a las reuniones previas.

2.3.3. Photobook

En *Mosaic Approach* Clark y Moss (2001) proponen formar grupos de discusión a través de la elaboración de un photobook con las fotografías que los niños tomen durante el tour. El fin de esta técnica es promover conversaciones que profundicen sobre las razones de las elecciones y el contenido de las fotos y profundizar en este caso en las relaciones que los niños construyen entre las fotografías y las imágenes de las infancias migrantes.

Dado el alto número de producción de imágenes fue necesario realizar un análisis preliminar de las fotos obtenidas en la técnica de tour fotográfico. Este proceso de análisis está contemplado como parte de la de construcción de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006) que propone el análisis constante de avances en la investigación para retroalimentar el proceso investigativo.

Se realizó un análisis preliminar de las fotografías producidas por los niños y sus contenidos realizando primero una codificación abierta y posteriormente identificando categorías generales que aglutinaron los códigos a través de Atlas TI para poder reducir el número de fotografías a proponer para la elaboración de los photobooks. Las fotografías grupales fueron codificadas en su totalidad, los resultados se presentan en la Tabla 2.4.

Tabla 2.4. Fotos grupales codificadas

Categorías	Número de menciones
Adultos	24
Baño	3
Cocina/ Comida	0
Exteriores	82
Juego/ Juguetes	108
Materiales de aprendizaje dentro del aula	199
Mobiliario escolar fuera de la sala	16
Naturaleza	36
Niños	231
Piso	7
Imagen no codificable	21
Total de fotografías codificadas	627

Observamos un nivel alto de menciones en cuatro categorías. En este caso los niños consideraron que para el niño migrante era especialmente conocer a otros niños (231 fotos), los materiales de aprendizaje dentro de aula (199) y los juegos/ juguetes (108) así como los espacios exteriores del EEP.

En el caso de las fotografías individuales se codificaron 1250 de las 2188 obtenidas. Esto para agilizar el proceso debido a los tiempos que marcaron los distintos terrenos. En este caso se decidió descartar aquellas fotos que evidentemente habían sido producidas en ráfaga y de lo cual se tenía registro en las notas de campo. Lo anterior para tratar de evitar que se generara una falsa saturación en las categorías propuestas.

Tabla 2.5. Fotos individuales codificadas

Categorías	Número de menciones
Adultos	105
Baño	23
Cocina/ Comida	4
Exteriores	102
Juego/ Juguetes	176
Materiales de aprendizaje dentro del aula	189
Mobiliario escolar fuera de la sala	192
Naturaleza	136
Niños	237
Piso	68
Imagen no codificable	18
Total de fotografías codificadas	1250

En la Tabla 2.5 observamos que nuevamente son los niños aquellos que fueron más fotografiados (237), seguidos del mobiliario escolar fuera de la sala (192), los materiales de aprendizaje dentro del aula (189) y los juegos / juguetes (176).

Gracias a este análisis observamos que los niños relevaron como intereses para el niño migrante a otros niños. Esto nos habla del niño migrante suscrito en un contexto social relacionándose con otros niños; un niño migrante en un contexto de aprendizaje y también en contexto de juego, lo que nos habla de imágenes del niño migrante como un niño que le interesan las mismas cosas que a ellos generando una imagen de cercanía con ellos mismos.

Además de identificar las primeras líneas temáticas dentro de la producción fotográfica, la reducción del volumen de fotografías a través del análisis fue necesaria para ajustar al tiempo de realización de la técnica el umbral de atención registrado por los niños en las técnicas anteriores y facilitar a los niños la selección de fotografías.

Finalmente, se eligieron 50 fotografías producidas por cada sala para ser trabajadas en dos grupos de niños para que la investigadora y un asistente en terreno pudieran dar seguimiento a cada uno de manera permanente durante la técnica y poder limitar la fuga de datos.

El desarrollo de la técnica en la sala comenzó con el saludo y retomando la narración de Bruno, en este caso, se les propuso construir los photobooks con aquellas fotos que consideraran que eran las más importantes que Bruno conociera sobre el jardín infantil. Posteriormente se dividió al grupo en dos y se les entregó un formato de 10 páginas corcheteadas para que funcionara como la base del libro y 25 fotos a cada grupo. A través de esta disparidad se buscó generar una tensión en la elección que posibilitara el diálogo y los juicios de valor para justificar el porqué de una u otra foto. Posteriormente ellos mismos pegaron las fotografías en el formato propuesto.

Tabla 2.6. Producción de photobooks

Campo	Photobooks
A	1
B	2
C	2
D	2
E	2
Total	9

El desarrollo de esta técnica presentó como reto general plantear los mecanismos intragrupales para la selección de las fotos, así como mantener la atención de los niños cuando sus compañeros daban cuenta de su elección fotográfica. En contraparte la propuesta permitió positivamente en algunos casos que hubiera dos momentos de diálogo con los niños uno intragrupo de trabajo y uno expositivo con todos los niños presentes en la sala. Lo anterior dependió principalmente de dos elementos, primero, la disposición y cansancio de los niños para continuar conversando; segundo el apoyo de las educadoras para el cierre de la técnica.

En todos los casos las fotos que no se utilizaron en los photobooks fueron entregadas al grupo y se informó a los niños que los photobooks se le harían llegar a Bruno. Además, en esta sesión en los casos de los campos de testeo, contraste y muestra, se entregó un Photobook impreso elaborado por el investigador como retorno a los niños por su participación en la investigación. El libro incluía las 50 fotos que se habían seleccionado por la investigadora y que fueron tomadas en su totalidad por los niños.

2.3.4. Grand Photo

Esta técnica fue diseñada como una segunda instancia de grupos de discusión de niños de acuerdo con la propuesta de los *photobooks* de *Mosaic Approach* (Clark & Moss, 2001). A través de esta técnica se generó una instancia más de diálogo con los niños sobre las imágenes producidas por ellos mismos. En Investigaciones como las de Green (2016) y Keat, Strickland y Marinak (2009) que también utilizaron fotografías para generar

conversaciones entre los niños se observó que ellos logran a través de este tipo de herramientas comunicar pensamientos complejos.

La técnica requirió para su realización de un segundo análisis temático del contenido fotográfico para establecer categorías que relevaban desde las fotos. Este tipo de análisis forma parte del proceso de construcción de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990) a través de la Comparación Constante que se retroalimenta de los análisis de los resultados parciales de las técnicas para alimentar el proceso investigativo. Si el proceso de construcción de la Teoría Fundamentada no contemplase la retroalimentación de la investigación en terreno la propuesta de esta técnica no hubiera surgido para profundizar los datos.

Se encontraron cinco grandes líneas temáticas en los photobooks, que resultaron de un análisis más minucioso.

Tabla 2.7. Descripción de contenidos de las líneas temáticas propuestas para la técnica grand photo

Línea temática	Tipo de fotografías que incluye
Personas	Fotografías que incluyen al personal que trabaja en los jardines y a otros niños que asisten al jardín (de la misma sala o de otras salas)
Materiales de trabajo	Fotografías de libros, cuadernos, lápices, mochilas y otros elementos presentes en la sala que se utilizan para las actividades dentro del aula.
Juegos/ Juguetes	Fotografías de juguetes presentes en la sala, juegos instalados en todo el jardín como resbalines, canchas de futbol, bicicletas.
Lugares	Fotografías de espacios claramente definidos, fachadas, baños, interiores de juegos.
Muros	Fotografías de letreros, imágenes, fotografías y otros materiales didácticos que están pegados en los muros de la sala y del jardín / colegio.

Cabe destacar que en este caso los niños fueron quienes seleccionaron las fotos que aparecerían en los photobooks por lo que su papel de co- investigadores relevó durante la evaluación de los contenidos para realizar la selección que presentaron. En esta técnica nuevamente la investigadora analizó los contenidos de los photobooks e identificó cinco grandes líneas temáticas: *Personas*, *Materiales de Trabajo*, *Juegos/ Juguetes*, *Lugares* y *Muros*. Se eligió una fotografía representativa por cada una de estas categorías para cada

campo (25 en total, cinco por cada campo) y se contactó nuevamente a los jardines para realizar esta técnica.

La técnica partió recordando la figura de Bruno y el recorrido realizado a través de las distintas técnicas, posteriormente se les solicitó su participación para conversar sobre el contenido de las fotografías. En esta técnica nuevamente se optó por dividir al grupo en dos, para trabajar con ellos, pero en este caso ambos grupos tuvieron las mismas fotos. A esta técnica solo se incorporaron las salas B y E. Específicamente en el caso de las muestras C y D se acordó fecha y hora sin embargo cuando nos presentamos no se pudo tener acceso a la sala. Esta técnica no se realizó en el caso A por que emergió durante el análisis preliminar de los datos y el terreno de testeo se había cerrado.

En los casos en que se realizó la técnica, existió la ventaja de que esta se desarrolló en un momento en que los niños se encontraban ya familiarizados con el proceso de la investigación; además, existía un rapport con la investigadora en el terreno, por ello había más libertad por parte de los niños para expresar ideas que surgían de las fotos o sus propias inquietudes sobre las mismas.

2.3.5. La entrevista semi-estructurada a los grupos de adultos

Mosaic Approach (Clark, 2011; Clark & Moss, 2001) propone realizar entrevistas de carácter informal con los adultos con los que interactúan los niños, principalmente aquellos que están presentes en el espacio educativo. Para el caso de esta investigación sobre las imágenes de la infancia migrante las entrevistas se enfocaron principalmente en explorar la influencia que puede tener la mirada adulta en las imágenes de las infancias migrante relevada por los niños. Para conocer las preguntas que se propusieron al grupo de adultos.

Tabla 2.8. Distribución General de Entrevistas de Adultos

EEP	Tipo de Info.	Nivel	Educ.	Téc.	Pract.	Traductor	Padres
A	Testeo	MM	1	2	0	0	0
B	Muestra	MM	1	1	2	0	8
C	Muestra	NT1	1	1	0	1	1
D	Muestra	NT2	1	1	0		1
E	Contraste	NT1	1	1	0	0	0
Total			5	6	2	1	10

El objetivo de este instrumento fue levantar información entre los padres, apoderados, educadoras y técnicos de los niños que forman parte de la muestra. En este caso todas las entrevistas fueron grabadas y después transcritas para su análisis.

2.4. Técnicas de Análisis de Datos

Para realizar el análisis de los datos producidos se tomaron elementos de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990), se consideró su pertinencia dada la tradición interpretativa a la que pertenece y a que permite desarrollar descripciones y explicaciones basadas en el contexto y orientadas en el proceso con un énfasis particular en el desarrollo de teoría (Strauss & Corbin, 1998). En este caso la teoría emerge de los datos generados con los niños y de las explicaciones de las relaciones y eventos que expresan desde sus experiencias.

En el caso de esta investigación gracias al proceso de comparación constante es posible hablar de Teoría Fundamentada construida con niños. A través de las primeras técnicas de producción de datos emergieron códigos que fueron comparados y profundizados por los niños durante el desarrollo de la producción de esta investigación.

La comparación constante se realizó en el trabajo de codificación de las fotografías. Estas tuvieron dos procesos entrelazados, primero se identificaron por líneas temáticas para la elección de 50 fotos a proponer a los niños para la realización del photobook. Estas líneas se convirtieron en diez códigos iniciales.

En un segundo proceso de codificación, se aglutinaron esos primeros códigos para identificar los grandes temas presentes en la producción fotográfica de acuerdo con las elecciones que los niños hicieron al construir los photobooks. De esta manera fuimos acotando las imágenes fotografiadas a través de patrones que daban cuenta de imágenes de la infancia migrante desde distintas dimensiones, las cuales nos ayudarían de manera posterior a contextualizar con mayores elementos las imágenes encontradas.

En la columna uno de la Tabla 2.8 presentamos diez códigos que relevaron en el primer proceso de codificación abierta realizado a la producción del tour fotográfico. En este proceso inductivo se revisaron los datos para identificar conceptos y sus significados dentro de las imágenes fotografiadas, posteriormente elegidas por los niños (Charmaz, 2007; San Martín 2014; Strauss & Corbin, 2002).

Este número se vio reducido a la mitad (columna dos de la misma tabla) durante la codificación de los photobooks producidos por los niños. En la elaboración de los photobooks los niños seleccionaron las fotos y evaluaron su contenido en relación con la utilidad y gusto que los niños migrantes podían sentir por la imagen presentada. Es decir, que no solo seleccionaron información sobre los intereses y necesidades del niño migrante sino que también la estratificaron.

Tabla 2.9. Códigos construidos durante la codificación de la producción fotográfica

Códigos de la primera etapa de codificación abierta basada en la producción fotográfica durante los tours.	Códigos de la segunda etapa de categorización de la producción fotográfica de acuerdo con la producción de photobooks
Adultos	Personas
Baño	Materiales de trabajo
Cocina/ Comida	Juegos/ Juguetes
Exteriores	Lugares
Juego/ Juguetes	Muros
Materiales de aprendizaje dentro del aula	
Mobiliario escolar fuera de la sala	
Naturaleza	
Niños	
Piso	

En la reducción de categorías de la segunda columna de la tabla anterior, vemos que los códigos *niños* y *adultos* de la primera etapa se redujeron al código *personas*. El código *juego/ juguetes* permaneció como tal. El código *piso* perdió fuerza y desapareció

para la segunda etapa de codificación realizada por los niños. *Materiales de aprendizaje dentro del aula y mobiliario escolar fuera de la sala* se fusionaron en *materiales de trabajo*. Los códigos *baño, cocina/ comida, naturaleza y exteriores* se unieron como *lugares*. Y finalmente los niños crearon un nuevo código, *muro* que da cuenta de las imágenes e informaciones presentes en los distintos muros de los jardines infantiles visitados.

La participación de los niños en las técnicas propuestas modificó la posición del niño como sujeto sometido al mundo de los adultos (Corsaro, 2005; James, 2007) y transformó las relaciones de poder entre el investigador y los niños (Mayall, 2000, 2002) pues participaron evaluando y seleccionando categorías dentro del proceso de análisis de los datos que ellos mismos generaron.

Gracias al proceso de codificación abierta (Charmaz, 2007; San Martín 2014; Strauss & Corbin 2002) realizado en conjunto con los niños durante la técnica del photobook, sugerimos una nueva técnica a la que llamamos Grand Photo. La creación de esta técnica esta suscrita a la propuesta de los investigadores del movimiento reconceptualista que exponen que los métodos de generación de datos necesitan ser contruidos en la marcha de la investigación y en relación con cada contexto (Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg et al., 1999; Olsson, 2009; Olsson, Dahlberg, & Theorell, 2016).

De manera paralela se realizó comparación constante entre los documentos textuales y las notas de campo realizadas por la investigadora para conformar la base de datos. Estas notas también fueron sometidas al proceso de comparación constante, primero de manera individual por parte de la investigadora en relación con la producción de los niños. En un segundo momento se realizaron tres sesiones de trabajo en las que la ayudante en terreno y la investigadora registraron, analizaron, contrastaron y asociaron sus notas de campo con la producción de los niños y con los registros teóricos revisados durante la construcción del Estado del Arte.

Posteriormente se dio un cuarto momento de análisis que ocurrió cuando cerramos la etapa de trabajo en terreno, se transcribieron las entrevistas y las técnicas realizadas y esta información junto con los dibujos comenzaron a codificarse de manera abierta

(Charmaz, 2007; San Martín, 2014; Strauss & Corbin, 2002) dentro del software Atlas TI. Con estos elementos nos dimos a la tarea de revisar como un cuerpo complejo las imágenes que estaban en los datos.

La diversidad de lenguajes utilizados en el trabajo de campo disparó un alto número de códigos en el afán de que no se perdieran las voces de los protagonistas, esto porque son sujetos y no solo objetos de la investigación de los adultos (Christensen & James, 2000; Christensen & Prout, 2002; James, 2007). Resultó especialmente complejo manejar los datos gráficos de tal manera que no se perdieran las voces de los niños pero que se construyeran datos que respondieran a la pregunta de investigación, sin ser solamente un inventario descriptivo de lo que plasmaron.

El proceso final de afinar los códigos y construir las categorías requirió de una revisión constante (Saldaña, 2009; Tesch, 1990, como se citó en Creswell, 2006) para lograr una reducción significativa, pero a la vez pertinente. En total se construyeron en esta etapa de codificación 54 códigos (abiertos e *in vivo*). La elaboración final de la lista de códigos y su libro descriptivo trató de expresarlos de manera clara, atingente y mutuamente excluyente.

Después de la reducción de códigos y la elaboración de categorías, comenzamos un nivel más profundo, cercano a la codificación axial (Saldaña, 2009) para responder nuestra pregunta de investigación.

Encontramos evidencias de relaciones que nos hicieron pensar en que las imágenes reportadas podían ser ordenadas en dos grupos de acuerdo con los actores que las referían y que entre ellas había relaciones de similitud, diferencia, frecuencia, secuencia, correspondencia y causación (Saldaña, 2009). Esto nos permitió conocer convergencias, divergencias y tránsitos entre las imágenes de acuerdo con los sujetos que las producían. Los resultados de este análisis serán expuestos en el siguiente capítulo.

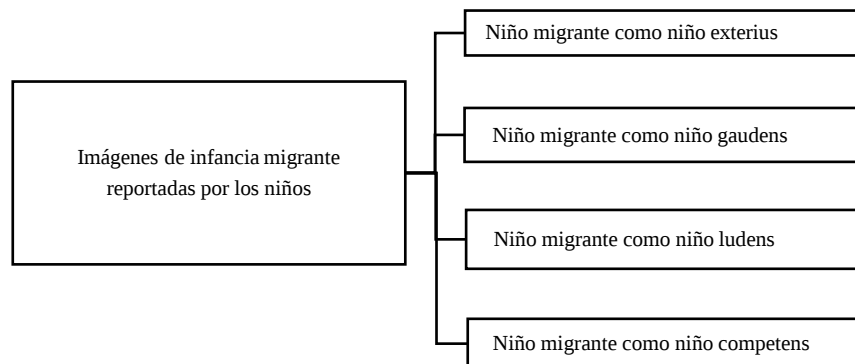
CAPÍTULO III: LAS IMÁGENES DE LA INFANCIA MIGRANTE QUE PORTAN LOS NIÑOS QUE ASISTEN A ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA

En este capítulo abordaremos los resultados que dan cuenta de cuatro imágenes multidimensionales de la infancia migrante portadas por los niños que asisten a los EEP estudiados. Estas imágenes de acuerdo con la propuesta reconceptualista son construidas de manera social, en este caso son producidas por los niños dentro de su espacio escolar junto con otros niños y con los adultos con los que se relacionan cotidianamente y expresan experiencias compartidas respecto al ser y hacer de los niños migrantes.

Los nombres para cada imagen se proponen desde la construcción durante el análisis de los códigos axiales, los cuales requieren de un proceso de abstracción teórica propuesto por la investigadora sobre lo expresado por los niños durante los momentos de producción y análisis del trabajo de campo. Este trabajo de construcción teórica guarda respetuosa vigilancia epistemológica para respetar las voces de los niños en los contenidos de cada imagen.

En cada una de las imágenes se presentan evidencias de puntos de sobre los cuales se reconocen o construyen dimensiones de la imagen propuesta y que muestran la forma relacional en que esta está construida.

Ilustración 3.1. Imágenes de la infancia migrante



3.1. El niño migrante como niño *exterius*

La imagen del niño migrante como niño *exterius* se propone desde la misma raíz latina *exterius* que hace referencia a estar en el exterior, afuera. Esta imagen de niño de exteriores, da cuenta de la presencia de los niños como sujetos que deambulan siempre entre espacios naturales abiertos. Estos espacios abiertos son expresados con construcciones como fachadas y juegos, y con elementos naturales como el sol, las nubes, árboles, pasto, mariposas y flores.

Esta imagen aparece constantemente dentro de las producciones gráficas hechas a través de las técnicas de la entrevista grupal, el tour fotográfico, el photobook y gran photo, es la imagen de mayor saturación y consolidación entre los niños participantes de los EEP estudiados, esto porque además de ser dibujada y fotografiada fue elegida por los niños como algo importante a conocer de manera transversal independientemente de la comuna, nivel o presencia migrante en las salas.

La primera vez que aparecieron los exteriores como un aspecto relevante de las imágenes de la infancia migrante, fue durante la realización de la entrevista con dibujos, esta fue la primera técnica que propusimos desde la metodología de *Mosaic Approach*

(Clark & Moss, 2001). En las imágenes podemos observar cómo los niños construyen una imagen de exterior y colocan al niño migrante con mayor frecuencia en el centro de la imagen relacionándose con distintos elementos.



Ilustración 3.1. Dibujo A

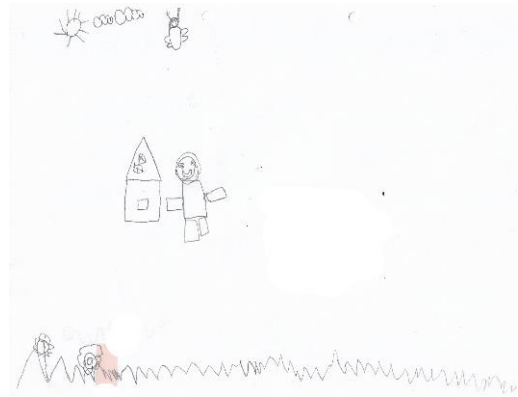


Ilustración 3.2. Dibujo B



Ilustración 3.3. Dibujo C



Ilustración 3.4. Dibujo D

A continuación, observamos en el caso D como dos niños durante la entrevista confirman con claridad el contenido de su dibujo y su interés de poner elementos naturales (mariposas) como contexto de la imagen de Bruno, el niño migrante.

I: ¿Todos listos?

Niño/a 1: Tía

I: Mándeme

Niño/a 1: Aquí ta... aquí también hay mariposas

I: Aquí también hay mariposas, ¡qué bueno! Son muy lindas las mariposas

*Niño/a 2: No, * <0:26:26> muchas mariposas*

*I: Tú le pusiste muchas mariposas. Niños, estamos listos. ** <0:26:41>*

(Entrevista grupal, Caso D)

La producción fotográfica vuelve a confirmar el imaginario del niño migrante como un sujeto que gusta de los exteriores y la naturaleza, y que transita entre ellos, por eso consideramos que la naturaleza es la primera dimensión de esta imagen de los niños migrantes como niños *exterius*. Por ejemplo, durante la técnica del tour fotográfico dentro del mismo EEP D, uno de los participantes eligió específicamente las únicas flores que había dentro de todo el colegio como un objeto de interés para el niño migrante.



Ilustración 3. 5. Foto A

I: Bueno, tómale una foto ... ¿qué otro lugar le puede gustar?

N: (Señala)

I: Yaaa sácale una foto ¿Por qué crees que le puede gustar acá?

N: Por las flores ...

I: Porque tiene flores... Ya veamos las flores

(Tour fotográfico individual, Caso D)

La relevancia de elementos naturales tanto en el dibujo realizados en la entrevista como en los tours fotográficos se manifestó de manera independiente de la presencia que estos tuvieran dentro del EEP, la cual fue mayor en los espacios de jardín infantil (Casos A, B y E) respecto de los colegios (Cy D).



Ilustración 3.6. Foto B



Ilustración 3.7. Foto C

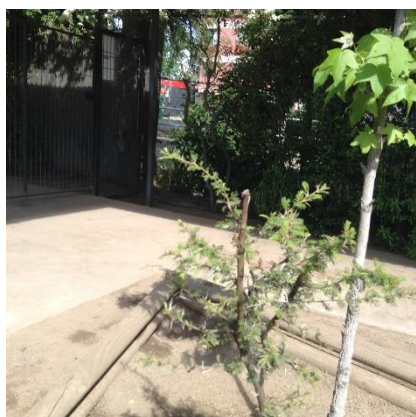


Ilustración 3.8. Foto D



Ilustración 3.9. Foto E

Los niños profundizaron respecto a los elementos naturales y de exteriores que aparecieron en sus dibujos. Es decir que establecieron relaciones mayores entre lo que dibujaron y fotografiaron con la imagen que portaban del niño migrante. En este punto apareció una segunda dimensión a la imagen del niño *exterius*, en algunos casos este no solo está en el exterior sino que se encuentra en su país de origen y en otros casos en Chile.

Hablemos primero de la imagen del niño migrante en su país de origen. Esta idea apareció durante la realización de las técnicas para generar datos, es decir no formaba parte de la estructura inicial de las preguntas, sino que el tema apareció durante la conversación, especialmente en referencia a elementos que eran dibujados en la entrevista o fotografiados durante la técnica del tour por los niños. A simple vista no es posible distinguir (con excepción de dos o tres dibujos que incluyen una bandera chilena) cuales de los escenarios propuestos por los niños es en los que Bruno se desarrolla en su país de origen. Los elementos de la naturaleza y del juego aparecen indistintamente dibujados en toda la producción generada. Por lo anterior las imágenes del niño migrante en su país aparecieron entonces cuando los niños lo describieron en conversaciones específicamente como tal, por ejemplo, en las siguientes citas:

I: ¿y Cómo se imaginan que es el país de Bruno? ¿El país de Bruno?

N1: Lindoooooo

I: ¿Lindooo?

N2: Lindísimo

N3: Lindo con mariposas y flores

N4: Con muchos parques

I: Con mariposas y flores, tiene muchos parques

N5: Y tiene muchos columpio

I: Tiene muchos columpios

N: Y tiene muchas flores de colores

(Photobook, Caso C)

I: ¿y dónde creen que le guste más a Bruno, Trópico o Chile?

N 1: oiga, pero...

N 2: ¡Trópico!

N 3: ¡Trópico!

N 1:... en todos lados de los países hay árboles

I: ¿en todos los países hay árboles! ¡Yo no sabía eso! ¿y cómo lo sabes tú?

Niño: porque en Brasil también hay...

I: porque en Brasil también hay, entonces en Trópico también debe haber árboles...

¿y

pajaritos? ¿hay pajaritos en Trópico?

Niño/a: si

(ruido, 18:09)

Niño: ¡no, no! dulces no porque (18:14)

Niño: y también hay cielo

(Grand Photo, Caso E)

Esto nos permite intuir que independientemente del lugar en que se encuentre el niño migrante, su interés por la naturaleza, los exteriores y el juego se mantiene.

Además, por lo dicho en la cita anterior, descubrimos que el país de origen de los niños migrantes no es representado por los niños participantes como un espacio carente, hablan de elementos que están presentes en los diversos lenguajes utilizados: hay flores, parques, juegos, amigos, van a la feria, compran. Es decir, que al responder la pregunta sobre como es el país de origen del niño migrante, los niños se concentraron en aquellos elementos que si están presentes y no en las ausencias. Por esto podemos intuir que el niño migrante en su país de origen no es un niño carente, porque los niños no visibilizan faltas, ya sea en referencia directa o en comparación. Las imágenes del país de origen del niño migrante son entonces imágenes positivas.

Esta imagen del niño migrante como sujeto no carente en su país de origen es probablemente una de las diferencias más importantes que encontramos con las imágenes de la infancia migrante que portan los adultos. Contrastan con las imágenes de la infancia adultocéntricas que dan cuenta del niño migrante como un sujeto carente y victimizado, ya que en este contexto construido por los niños en el caso de la entrevista grupal y a través de la fotografía, el niño se relaciona sin problemas en su contexto con elementos materiales y en situaciones cotidianas.

Durante el análisis de la producción y a la luz de encontrar elementos del país de origen del niño migrante encontramos que los niños participantes tienen un concepto de territorialidad distinto al de los adultos, es decir sus territorialidades y pertenencias son distintas a la distribución política que utilizan los adultos. Esto lo podemos observar en los dos siguientes ejemplos:

*I: Esa es una buena pregunta tía, podríamos preguntarles de qué lugar son
 ¿De qué lugar eres? (ruido, 5:20)*
Tía: Guillermo, ¿de dónde eres tú?
I: de Perú, ¿Y tú de qué lugar eres?
Niño: Chileno con Perú
I: De tu mamá, ¿y tu de qué lugar eres?
AI: ¡de tu mamá!
Niño: De mi papá
Tía: chileno con Perú
I: ¡De tu papa! ¿Y tú de qué lugar eres?
Niño/a: de mi mamá
I: de tu mamá
Tía: están preguntando de qué parte, de Chile, de otro país...
I: y tú, ¿de qué lugar eres?
Niña: De tu mamá
(risas)
I: ¿Y tú, de qué lugar eres? (inaudible, 5:54)
P: Oh, muy bien, ¿Y tú, de qué lugar eres?
Niño: De Chile
P: De Chile, muy bien, ¿y tú?
Niña: De mi mamá
P: De mamá
P: ¿Y tú?
Niño: Santiago de Chile
P: ¡eso! ¿tía, usted de qué lugar es?
Tía: Santiago de Chile también
P: ¡eso! ¿Y tú, de qué lugar eres? (inaudible, 6:11)
P: De tu mamá (repitiendo), muy bien ¿Y? ¿tú de qué lugar eres? (inaudible, 6:18) peruana (repitiendo) muy bien.

(Photobook, Caso B)

*I: yo quiero escucharlos a todos (no se entiende, 03:08) así que todos me
 van a poder decir de dónde son, uno por uno ¿de dónde eres?*
Niño/a: de Chile
I: de Chile, ¿tú de dónde eres?
Niño/a: (no se entiende, 3:15)
I: ya, ¿tú de dónde eres?
Niño/a: de Chile
I: ya, ¿y tú de dónde eres?
Niño: de la U
Tía: el país niño: ¡de la U!
Tía: ese es el equipo

Niño: pero ese es el equipo
Niño 2: ¡DE LA U!
Niña: de Conchalí
I: de Conchalí ¿y tú de dónde eres?
(silencio, 03:29)
Niño: de Chile
I: ¿y tú de dónde eres?
Niño: soy de la U
Niño/a: de Conchalí
I: de Conchalí ¿y tú de dónde eres?
Niño: Soy del colo, soy del colo, soy del colo
I: de Chile...
(ssshhhttt)
I: ¿y tú de dónde eres?
Niño/a: de Chile
Niños 2 a coro: Soy del colo, soy del colo, soy del colo
I: ¿y tú de dónde eres?
(ssshhhttt)
AI: escuchen a los compañeros...
I: dejen escuchar a los demás, ¿tú de dónde eres?
Niña: de Chile
I: eso, ¿y tu?
Niño: de Chile y del colo

(Entrevista grupal, Caso E)

La imagen del niño migrante como niño de exteriores tiene una tercera dimensión de movimiento y esta se desarrolla a partir de otros elementos que aparecen dentro de este contexto externo.

En algunos casos estos elementos corresponden a fachadas que fueron identificadas por los niños como la casa o la escuela, esto asocia a la imagen del niño migrante a dos elementos relevantes, el vínculo con la casa y con el EEP, se puede distinguir uno de otro porque en el dibujo que corresponde al EEP aparecen banderas en la punta del techo (ver Ilustración 3.13).

Aparecen algunos casos donde están plasmadas ambas construcciones en los dibujos (la casa y el EEP). Esto podría ser una forma de expresar el movimiento del niño migrante o una forma de dar cuenta de la noción de viaje al encontrarse en medio de dos edificios,

como si se diera cuenta de un tránsito de un lugar a otro. En este caso el aporte a la imagen del niño migrante como niño *exterius* apunta al movimiento del mismo, es decir, no solo es un niño que está en un contexto de exteriores, sino que también está en movimiento y relación con él.



Ilustración 3.10. Dibujo E



Ilustración 3.11. Dibujo F



Ilustración 3.12. Foto F



Ilustración 3.13. Dibujo G

En la producción desarrollada durante la técnica del tour fotográfico aparecen otros elementos relacionados con un espacio exterior, estos pueden ser de carácter decorativo o funcional dentro del EEP y dan cuenta de la cotidianidad de los niños entrevistados y la relevancia que tendrán para la cotidianidad del niño migrante.



Ilustración 3.14. Foto G



Ilustración 3.15. Foto H



Ilustración 3.16. Foto I

Un objeto especialmente relevante en los dibujos producidos a través de la técnica de la entrevista grupal son los objetos de transporte que aparecen.

Por ejemplo, en el Ilustración 3.17 aparece lo que pareciera dos fachadas y que en cada una se encuentra un niño, sin embargo, cuando se le cuestionó al niño autor de este dibujo sobre los edificios este respondió primero que los dos niños eran Bruno, y que no eran casas o edificios sino una nave espacial. Un hecho similar ocurrió con lo que está plasmado en el Ilustración 3.18.



Ilustración 3.17. Dibujo H



Ilustración 3.18. Dibujo I

Gracias a estos casos donde abiertamente los niños hablaron de naves espaciales, emergió una cuarta dimensión de la imagen del niño como niño *exterius* o de exteriores, esta es la idea del niño migrante en movimiento como viajero y además como un viajero del exterior.

La imagen del niño *exterius* queda entonces expresada a través de cuatro dimensiones de la imagen y que son relevados a través de las técnicas de producción de datos propuestas en *Mosaic Approach* (Clark & Moss, 2001). La primera dimensión es la de un niño migrante de exteriores entre la naturaleza. La segunda dimensión es como un niño migrante en exteriores que está en un lugar donde no se reconoce carencia o la relación con el entorno no es victimizante, este lugar puede ser en su país de origen o en Chile. La tercera dimensión en esta imagen aparece como un niño migrante de exteriores que está en movimiento y relación con su entorno y cuarto, un niño de exteriores que es un viajero del exterior. Con las dimensiones expuestas nos damos cuenta qué esta imagen no solo se desarrolla desde distintos puntos, sino que estos se interrelacionan para dar profundidad a la misma, estableciendo el qué aparece en esta imagen, y también el sentido de lo que se dibujó o fotografió.

3.2. El niño migrante como niño *gaudens*

La segunda imagen de niño migrante que encontramos dentro de la producción de datos de los niños la llamamos *niño gaudens*, *gaudens* viene del latín *gaudium* que se refiere al gozo, y es ahí, al gozar a donde apunta esta imagen producida por los niños.

La primera dimensión de esta imagen gozosa del niño migrante se despliega a través de la expresión facial que tiene el niño dentro del dibujo, la cual aparece abiertamente como una sonrisa en 70 de los dibujos producidos durante las entrevistas grupales. La expresión facial de sonrisa va más allá de una forma y da cuenta de un niño migrante que disfruta, contrario a la imagen adulta del niño migrante como un naturalmente sujeto desprotegido o victimizado.

Durante el proceso de codificación abierta de los dibujos producidos en las entrevistas grupales encontramos solo dos casos de toda la producción donde la cara del niño migrante aparece abiertamente triste a través de una curvatura hacia abajo en el lugar de la boca.



Ilustración 3.19. Dibujo J



Ilustración 3.20. Dibujo K



Ilustración 3.21. Dibujo L



Ilustración 3.22. Dibujo M

El niño migrante que sonríe lo hace tanto en los contextos individuales como grupales e independientemente si es plasmado como una figura única en el papel, o se encuentra entre otros objetos.

La segunda dimensión de este niño *gaudens*, se despliega durante la realización de las técnicas propuestas en que pudimos conocer algunas de las cosas que el niño migrante disfruta, por ejemplo, en la siguiente conversación que surgió en la técnica *grand photo*, descubrimos al niño migrante como alguien que goza de la comida.

I: ¿a ustedes les gusta comer?

Niño/a: si

I: ¿qué creen que le gusta comer a Bruno?

Niño1: arroz con pollo

I: ¿arroz con pollo? ¿pescado?

Niño 2: no, ¡sí! ¡pescado!

Niño 3: arroz con papas

I: con arroz y papas... ¿qué le gusta comer a Bruno?

Niño/a 4: fideos

I: ¿qué le gusta comer a Bruno?

(ruido, 18:54)

I: ¿qué te gusta comer a ti? (ruido, 18:57)

I: escuchemos al compañero

E: Agustín, el Agustín no ha hablado

(ruido, 19:00)

I: pescado... (repitiendo)

E: y a la Adriana, tía, ¿qué le gustará?

I: tallarín... (repitiendo)

(ruido, 19:11)

I: ah, con huevo, súper bien

E: y a él no le gusta el huevo...

Niño 2: tía, le gusta el charquicán

I: le gusta el charquicán, mira, ¡que bien eso! Porque....nosotros acá en Chile tenemos comidas típicas, ¿cierto?...como el charquicán o las empanadas... si Bruno es de Trópico, es de otro país, ¿cuál será la comida del país de Bruno? ¿qué comerán?

Niño/a 1: pollo

I: pollo, sushi (repitiendo), ¿qué más?

Niño 2: pescado

I: pescado...

E: Adriana

Niño 1 : en China comen hartos arroz

I: en China comen arroz

Niño/a 3: pizza

I: ¡pizza!

(Grand photo, Caso E)

La comida relevó durante las conversaciones grupales y en las fotografías durante el tour fotográfico como el más mencionado respecto a lo que el niño migrante disfruta.



Ilustración 3.23. Foto J



Ilustración 3.24. Foto K

En segundo lugar, aparece la imagen del niño migrante como alguien que va a disfrutar de la vida en el EEP, esto expresado en relación con los objetos presentes, y también con sus compañeros, educadoras y técnicos.

I: largo, tiene el pelo largo, ¿y a Bruno le gusta reírse o es un niño que está triste?

N1: reírse

I: qué le gusta, ¿reírse o estar triste?

(ruido, 26:18)

I: es un niño que está contento, ¿y por qué está contento?

N1: porque quiere venir a este jardín

(Grand photo, Caso E)



Ilustración 3.25. Foto L



Ilustración 3.26. Foto M

La imagen del niño migrante como niño *gaudens*, disfrutando en estos escenarios propuestos por los niños (la naturaleza, el jardín, su país de origen) es probablemente la que plantea el contraste más profundo entre la mirada adulta respecto a la mirada de los niños sobre la migración. En general, como observamos en las investigaciones revisadas en el estado del arte, la mirada adultocéntrica tiende a comprender al niño migrante como un sujeto victimizado en un país extranjero al cual hay que atender desde tres imágenes de la infancia (Dahlbergh, Moss y Pence, 2005), como un sujeto pasivo en el mundo adulto, como un niño en la edad dorada amenazado permanentemente y como un niño científico con sus estadios biológicos al cual es necesario normalizar. Sin embargo, desde las imágenes que proponen los niños, el niño migrante aparece como un niño activo en su entorno, en relación permanente con las personas y objetos que conforman su comunidad y que, en sus gustos, acciones y forma de actuar es como los niños locales.

El niño *gaudens*, despliega una tercera dimensión, es un niño que disfruta al sentirse bienvenido y acogido. Esta imagen conlleva una connotación positiva en que los niños migrantes son parte y pares de los niños de la sala queridos, deseados por sus compañeros, bien recibidos, incluso por los que pueden pelearse.

Una expresión concreta de esta imagen de niño acogido surgió cuando los niños expresaron en las entrevistas grupales un espacio de fiesta que describieron los niños es individual o colectivo. El tema de la fiesta es identificable por elementos que los niños

señalaron como globos, torta y/o regalos (ver ejemplos en las Ilustraciones 3.27, 3.28, 3.29, 3.30).



Ilustración 3.27. Dibujo N



Ilustración 3.28. Dibujo Ñ



Ilustración 3.29. Dibujo O



Ilustración 3.30. Dibujo P

Además de las imágenes que aparecieron durante la entrevista grupal, los niños dieron cuenta de otras expresiones de una imagen del niño migrante como bienvenido a través de acciones concretas, como en el siguiente ejemplo que ocurrió en el caso E.



Ilustración 3.31. Foto N

*“I: Las letras dicen bienvenidos,
¿ustedes creen que Bruno se vaya a
sentir bienvenido aquí?
Todos a coro: Siiii
I: ¿Y qué vamos a hacer para que Bruno
se sienta bienvenido?
N1: Animarlo
N2: Quererlo
I: ¿Quereerlo?
N3: ...A comer un día
I: A invitarlo a comer
N4: A jugar...”*

(Photobook, Caso E)

La conversación sobre la bienvenida al niño migrante se retomó durante el cierre de la misma técnica de photobook:

*“I: Y ustedes niños ¿cómo creen que podemos recibir bien a Bruno?
N1: Con compañía
I: ¿Cómo?
N 1: Con compañía
N2: Y respeto
I: Y respeto
N2: No pegarle
I: Muy bien, ¿qué más?
N2: Comerse la comida
I: Comerse la comida, muy bien
N2: Responsable
I: Y ser responsable...”*

(Caso E, Photobook)

En estos ejemplos observamos que los niños en edad preescolar tienen claridad sobre acciones específicas que pueden generar un espacio de recibimiento positivo para el niño migrante y que ellos mismos pueden realizar. Además, observamos su sentido de comunidad y una disposición autogestiva para ejecutar acciones o producir recursos para acoger al niño migrante.

En el discurso identificamos en los niños algunas palabras que denotan la apropiación de un discurso adulto (ser responsable, ser respetuoso) respecto a conductas positivas y deseables. Esto se puede evidenciar también cuando se menciona *comerse la comida*, como una acción de acogida y que parecieran en conjunto estar más cercanas a acciones que son reconocidas por los adultos como positivas que generadas por los mismos niños. Esto nos muestra como niños y adultos como comunidad van construyendo una imagen de niño migrante compartida lo que se condice con el paradigma reconceptualista propuesto en esta investigación.

Durante el análisis de los dibujos producidos en la entrevista grupal encontramos que el niño migrante aparece en escenarios en los cuales hay corazones, estos escenarios pueden ser de exteriores o de fiesta. Los corazones en los dibujos fueron interpretados por los niños como amor, razón por la cual podríamos comprender que los niños migrantes que aparecen en los dibujos son queridos por las expresiones gráficas de amor a su alrededor.



Ilustración 3.32. Dibujo Q



Ilustración 3.33. Dibujo R

La imagen del niño *gaudens* se expresó a través de tres dimensiones desarrolladas por los niños a través de las entrevistas grupales, los tours fotográficos, los photobooks (Clark & Moss, 2001) y la técnica de grand photo. La primera dimensión es la de un niño migrante que expresa concretamente una sonrisa en su cara y alrededor del cual los niños sonríen. La segunda dimensión es como un niño migrante que disfruta de las cosas que

suceden a su alrededor, de la comida, de su jardín, de las cosas que lo rodean. La tercera dimensión que aparece de esta imagen del niño gozando es la del niño migrante como un niño acogido y querido a su llegada por el resto. Estas dimensiones relacionadas entre sí dan cuenta de un sentido comunitario de la imagen, en ella se expresan la identidad de los niños que la producen y la cultura comunitaria en que se desarrolla, relevando la imagen del niño migrante como algo producido en una convivencia compartida por los distintos actores de esta investigación.

3.3. El niño migrante como niño *ludens*

La tercera imagen de infancia migrante relevada por los niños y de mayor enraizamiento en sus producciones es la del niño migrante lúdico. Esta construcción imagina al niño migrante como un sujeto-par lúdico, que al igual que ellos gusta de jugar. Por esta razón proponemos desde la raíz latina *ludus* la palabra *ludens* para expresar esta centralidad del juego en la imagen del niño migrante. Como en el caso de la imagen del niño *exterius* y *gaudens* nos encontramos con una imagen con distintas dimensiones que se retroalimentan entre sí.

En primer lugar, durante el desarrollo de los tours fotográficos, los niños hicieron referencia a la presencia de los juguetes en los escenarios exteriores e interiores retratados por ellos. Por esta razón consideramos que la primera dimensión de la imagen del niño *ludens*, se da a través de estos objetos para jugar, que van desde elementos pequeños como piezas de encaje hasta instalaciones como los resbalines. La aparición de estos juegos nos devela que desde la mirada de los niños participantes el juego es tan importante para el niño migrante como para ellos.

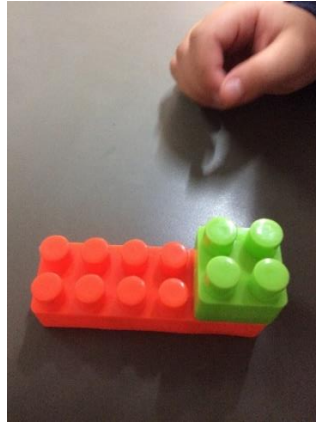


Ilustración 3.34. Foto Ñ



Ilustración 3.35. Foto O



Ilustración 3.36. Foto Q



Ilustración 3.37. Foto R

Esta imagen del niño que juega se desarrolla dentro de un escenario, lo que da lugar a proponer una segunda dimensión de la imagen del niño migrante a través de los escenarios de juego. En el siguiente ejemplo los niños expresan los juegos que puede desarrollar el niño migrante

I: oigan, ¿y ustedes qué creen que le guste jugar a Bruno?

(no se entiende, 16:16)

I: ¿la qué?

Niña 1: A la pinta

I: ¿a Bruno le gusta jugar a la pinta? ¿no? ¿qué le gusta jugar?

Niño/a 2: A la gimnasia

I: a la gimnasia, ¿tu qué crees que le guste?

Niño 3: patinar

I: a las escondidas

Tía: levanten la mano

Niño/a 4: en patineta

I: Y a Bruno le gusta andar en patineta

(ruido, 16:23)

Niño/a 5: A las escondidas

Niño/a 6: A la gallinita ciega

(Photobook, Caso B)

Los escenarios de juego fueron también producidos por los niños en las entrevistas grupales, nos encontramos nuevamente con imágenes del niño migrante en el exterior, entre elementos naturales y objetos de juego, en algunos casos incluso aparecen también fachadas de edificios.



Ilustración 3.38. Dibujo S



Ilustración 3.39. Dibujo T

También se dio cuenta de la importancia del juego dentro de los tours fotográficos, en la elaboración de los photobooks y en el formato de grand photo. El rol del juego no es menor si consideramos que es una actividad que tiene reglas y que los niños tienen conciencia de estas y de la asignación de roles dentro del juego.



Ilustración 3.40. Foto S

I: ¿Y esa foto de donde es?
N1: Del futbol
I: ¿Y ustedes creen que a Bruno le
guste el futbol?
G: Siii
N2: Las niñas también juegan
(Photobook, Caso A)

Incluso, los niños dan cuenta respecto a los roles de género en el juego, por ejemplo, en la siguiente conversación a propósito del Ilustración 3.25 y en otra conversación con los niños de nivel NT2 en el caso D durante las entrevistas grupales

I: A ver... a ver, sht... perdón, yo no me di cuenta que todos querían participar. Ahora te escucho ¿qué crees que le va a gustar a Bruno?
Niño/a 1: Una... una pista
I: Una pista
Niño/a 2: A mí, tía
Niño/a 1: Es de hombre
I: Ah, es de hombres, las pistas (Niño/a 2: tía) son de hombres. Espera. ¿Qué le va a gustar a Bruno?

(Entrevista grupal, Caso D)

Resalta en la producción a través de las técnicas propuestas la forma realista en que los niños construyen los escenarios de juego en el que aparece la imagen del niño migrante. Por ejemplo, observemos el ejemplo de la pelota que aparece en el Ilustración 3.23 respecto a la Ilustración 3.25 donde la distancia entre el niño y la pelota es similar, aunque un gráfico sea dibujado y otro fotografiado.

Los dibujos producidos en la entrevista grupal y las fotografías del tour fotográfico nos presentan de manera sólida la imagen del niño migrante como un niño que juega a través de determinados objetos propuestos desde su contexto, dentro de un escenario construido o fotografiado por los niños para este fin.

El escenario bajo el cual ocurre el juego confirma la imagen anterior del niño migrante como niño de exteriores, ya que es en un espacio fuera donde ocurre la escena de juego en el caso de los dibujos y las fotografías.

Por otra parte, la forma en que los juguetes o juegos aparecen en los dibujos, al ser contrastados con los que aparecen en las fotografías específicamente cuando dan cuenta de un escenario, nos muestran similitudes que apoyan la idea del movimiento en el dibujo de acuerdo con la manera en que el niño migrante aparece entre los objetos.

La imagen del niño *ludens* fue reconocida a través del análisis de la producción de los niños entrevistados a través de las técnicas propuestas desde la cual se propusieron dos dimensiones. La primera dimensión es la de un niño migrante que juega con objetos destinados para ese fin, mientras que en la segunda dimensión observamos la imagen de un niño migrante que juega en escenarios propuestos por los niños para este fin. Estas dos dimensiones intrínsecamente unidas a través de la acción de jugar, reportan un hacer central del niño migrante y lo conectan con la figura del niño *gaudens* y el niño *exterius*.

3.4. Niño migrante como niño *competens*

El niño *competens* es una imagen propuesta para dar cuenta de un niño dotado, con competencias para actuar y resolver situaciones cotidianas. De las cuatro imágenes reportadas en este capítulo, esta es la más cercana a la imagen propuesta por Dahlbergh (2005) del niño como co-constructor de la cultura ya que reconoce abiertamente las capacidades del niño migrante.

Como en las imágenes anteriores, encontramos varias dimensiones dentro de esta imagen, las dimensiones nos ayudan a reconocer en las imágenes un proceso en movimiento de retroalimentación y expansión de sus contenidos.

En la imagen de este niño *competens*, la primera dimensión atiende a la forma en que los niños dan cuenta del niño migrante como un niño igual. En ella el niño migrante emerge como un niño en el que predomina su condición de niñez respecto a su migración.

En los dibujos que los niños realizaron durante la técnica de las entrevistas grupales no relevan diferencias significativas de las actividades que ellos mismos realizan de manera cotidiana. En su aspecto no existen características físicas que marquen de manera radical una diferencia respecto a ellos mismos, y en las entrevistas los niños tampoco señalaron atributos en los niños migrantes que marquen una diferencia profunda entre ellos y los niños de sus dibujos.

Esto nos hace pensar que en los niños participantes de esta investigación de acuerdo con su edad y condición la categoría de niño tiene un mayor peso respecto a la categoría migrante a la hora de dar cuenta de las imágenes de la infancia migrante.

La hipótesis anterior, se fortalece cuando observamos las acciones y escenarios en los cuales el niño migrante se desenvuelve y que en su mayoría ocurren en espacios cotidianos de los niños participantes con elementos que denotan actividades de juego.

Las fotografías producidas durante el tour fotográfico bajo la petición de fotografiar aquello que al niño migrante le va a gustar al llegar al jardín dan cuenta también de este hacer de los niños migrantes similar al de los niños: el niño migrante come, va al baño, juega y transita en los espacios del EEP de la misma manera que los participantes lo hacen.

Proponemos el siguiente ejemplo que ocurrió durante el tour fotográfico. En el los niños colocan el tema de los zapatos y la investigadora trata de conocer la relevancia que ellos consideran que tienen para el niño migrante. Los niños contribuyen a la respuesta

señalando que los zapatos son como los suyos y toman fotografías de sus zapatos para reforzar esta idea de que los zapatos del niño migrante son como los que ellos usan.



Gráfico 3.41. Foto T

*I: ¿De que vamos a tomar fotos ahora?
 N1: De los zapatos jaaaaaa
 I: ¿Ustedes creen que a Bruno le gusten los zapatos?
 Niños en grupo: Siiiiii
 I: ¿Creen que Bruno tiene zapatos?
 Niños en grupo: Siii
 I: ¿De qué color creen que son?
 Niño 2: Los míos
 Niño 3: Los míos
 I: ¿Cómo los tuyos?
 N 4: Los míos
 N 5: los míos*

(Tour Fotográfico, Caso C)

En las notas de campo relevó la figura de los zapatos por que durante las entrevistas con los adultos ellos también mencionaron los zapatos, pero en ese caso la falta de ellos como un indicador de pobreza en los niños migrantes. Por lo anterior, pudimos contrastar entonces una imagen del niño migrante que es igual a los niños del EEP por que usa zapatos que son como los de ellos (niño igual), con la imagen de los adultos de un niño que no tiene zapatos (niño diferente).

Con lo anterior tenemos indicios que nos muestran que los niños migrantes que aparecen en las entrevistas grupales a través de los dibujos no son parecidos a los niños que los dibujan por casualidad, sino que hay una voluntad de los niños de que el niño migrante se parezca a ellos en tanto que lo piensan como un niño que tiene cualidades, gustos y condiciones similares a las suyas.

Esta relación simétrica entre los niños también apareció cuando conversamos sobre la comida, donde los niños comentaron una serie de platos que ellos consumen de

manera cotidiana y que creen que son del gusto del niño migrante y también cuando hablaron del uso del baño.



I: ¿Creen que a Bruno le va a gustar la foto del baño?

Grupo: Siiii

N1: Es importante que lo conozca

N2: Por si quiere orinar

I: Por si quiere orinar (repitiendo)

(Photobook, Caso E)

Ilustración 3.42. Foto U

El ejemplo propuesto suma a la idea de niño igual, un tema biológico junto con el de la comida, con la diferencia que en el caso de la comida no se hacía referencia al hecho biológico de tener hambre y en este caso la necesidad de los niños de fotografiar el baño si hace referencia a la necesidad de orinar. Esto amplía la idea de igualdad propuesta desde los niños, primero, como una forma de verse de manera similar, segundo compartir gustos y tercero de reconocer necesidades físicas similares.

La segunda dimensión que observamos en la imagen del niño migrante como *competens* es la del niño migrante como un niño con recursos dentro en su espacio. Los recursos que relevan los niños apuntan a dos elementos principales: la familia y su capacidad de realizar actividades de carácter educativo dentro del EEP.

La familia del niño migrante apareció en las entrevistas grupales, donde los niños dibujaron al niño migrante dentro de una agrupación de personas que fue identificada por los niños como familia.



Ilustración 3.43. Dibujo U



Ilustración 3.44. Dibujo V



Ilustración 3.45. Dibujo W



Ilustración 3.46. Dibujo X

Observamos en los dibujos el agrupamiento, pero también la pertenencia entre ellos, tanto en la colocación de las figuras como en las características que comparten. Por ejemplo, en la Ilustración 3.43 las figuras comparten el diseño de la ropa entremezclando los colores entre ellos, en la Ilustración 3.44 las figuras comparten el color y forma de los zapatos, en la Ilustración 3.45 la forma de los cuerpos es similar y en la Ilustración 3.46 todas las figuras humanas sostienen un globo en la mano. Las evidencias nos hablan del niño migrante que forma parte de una familia con la que comparte características, aparece diferenciado el género y la edad (a través del tamaño) de los que conforman el grupo, es decir una imagen del niño migrante dotado con una familia.

El dibujo nos permite ahondar en la manera en que los niños expresan la identidad compartida en el dibujo. En la misma Ilustración 3.43 si se observa con cuidado las dos figuras que se identifican como femeninas usan un vestido que termina con una doble curva en la parte superior. Al cuestionar a la niña que los dibujó sobre esto señaló que las curvas eran pechugas, un atributo compartido entre las dos figuras femeninas que se distinguen entre ellas por su tamaño; también las figuras masculinas (Ilustraciones 3.43 y 3.46) comparten el peinado que es similar, lo que da cuenta de una identificación entre ellas. Por otra parte, en la Ilustración 3.43 nuevamente las dos figuras femeninas comparten características, en este caso el color y forma del vestido. En los dibujos encontramos entonces no solo un grupo de personas al que el niño migrante pertenece, sino también un grupo de personas que comparte características entre ellos. En algunos casos se desarrollan elementos de identidad y distinción de forma más detallada.

Además de una imagen del niño migrante como un niño dotado de familia, este es visto como un niño con habilidades para su desarrollo dentro del EEP, es decir, que también tiene capacidad de realizar las actividades que ellos mismos empiezan a hacer.

AI: ¿y Bruno sabe leer?

Niño: ¡sí!

AI: ¿y escribir?

Niños: sí

AI: ¿ustedes creen que Bruno sepa leer y escribir?

Niño: y también pintar

AI: y también pintar, ¿y a él le gusta hacer tareas?

Niños: sí

(Tour fotográfico, Caso E)

Los niños dejan ver entonces una imagen del niño migrante en el entorno escolar desarrollando las actividades diarias que ellos mismos realizan. En las conversaciones no se mencionaron por parte de los niños dificultades específicas

que el niño migrante tuviera respecto a determinadas acciones o que tuviera alguna discapacidad física o cognitiva.

La imagen del niño migrante como un niño con recursos tuvo también una forma particular de ser presentada por niños que participaron en las técnicas propuestas. Concretamente en el caso de las entrevistas grupales apareció la imagen del niño migrante con músculos. Esta imagen es interesante porque se contrapone directamente con la imagen adulta del niño migrante como desvalido, el niño aparece como un sujeto físicamente fuerte.



Ilustración 4.47. Dibujo Y

La imagen del niño migrante como *competens*, se sostiene dos dimensiones construidas desde el análisis de la producción de los niños. La primera dimensión es la de un niño migrante como un niño igual a los niños que participaron en esta investigación, esta igual está construida en similitudes mencionadas por los niños tales como el gusto o las necesidades. La segunda dimensión es la de un niño migrante como un niño que al igual que ellos (razón por la cual la primera y la dimensión la segunda se unen) posee recursos y habilidades para desarrollarse en su contexto cotidiano. En el caso específico de los resultados reportados por los niños relevamos el rol de la familia como recurso y pertenencia del niño migrante, y las habilidades como leer y escribir para desarrollarse dentro del EEP.

Las cuatro imágenes del niño migrante descritas en este capítulo: niño *exterius*, niño *gaudens*, niño *ludens* y niño *competens* junto con sus dimensiones nos permiten conocer a través de la mirada de los niños quién es y que hace un niño migrante. Gracias a su participación sabemos que el niño migrante es un niño de exteriores, en contacto permanente con la naturaleza, en movimiento, un niño que se involucra y disfruta lo que ocurre a su alrededor y cuya actividad más importante es el juego; sabemos que el niño migrante es un niño que posee recursos y habilidades para desarrollarse en su contexto y que a la vez es un niño igual a aquellos que lo describen. En el siguiente capítulo contrastaremos las imágenes producidas por los niños con aquellas que fueron reportadas por los adultos con los que conviven cotidianamente.

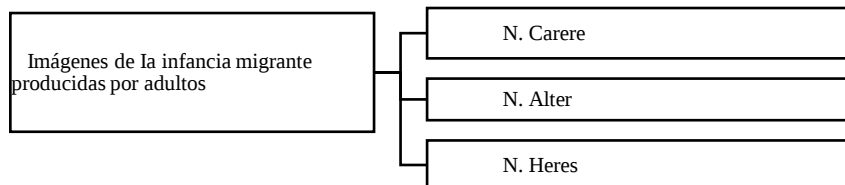
CAPÍTULO IV: TENSIONES INTERGENERACIONALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN DEL NIÑO MIGRANTE

El objetivo general de esta investigación ha sido comprender las imágenes de la infancia migrante que portan los párvulos que asisten a los EEP públicos en Santiago. En el primer capítulo exploramos el campo de conocimiento existente sobre el tema. En el segundo mostramos la metodología de investigación que nos ha permitido desempacar (Dobson, 2009) las imágenes del niño migrante. En el tercer capítulo los resultados expuestos apuntaron al objetivo específico de describir las imágenes de infancia que reportan los párvulos sobre los niños migrantes. En este cuarto capítulo atendemos el segundo objetivo específico que es distinguir que imágenes de infancia migrante son herencia de los adultos y cuales son producidas por los mismos niños a través de la comparación entre ambos grupos.

Este capítulo está dividido en dos partes, la primera, en la que se exponen imágenes de la infancia migrante que son reportadas por los adultos que conviven cotidianamente con los niños que participaron de las técnicas para generar datos en esta investigación. La segunda que muestra las convergencias y divergencias principales entre los niños y los adultos para relevar las tensiones intergeneracionales que existen respecto a la imagen del niño migrante.

Durante el análisis observamos de manera general que las imágenes producidas solamente por los adultos hacen referencia a aspectos negativos (ver Ilustración 4.1), se describe al niño migrante como carente de elementos necesarios (de carácter, formación y conocimiento) para su desempeño dentro del jardín, como otro distinto a sus compañeros chilenos, e inclusive notamos distinciones por nacionalidades de los niños migrantes.

Ilustración 4.1. Imágenes de la infancia migrante reportadas por los adultos



Los adultos también mencionaron al niño migrante como un sujeto discriminado y tímido, el cual puede sufrir violencia y a su vez ejercerla sobre sus compañeros, siendo este fenómeno atribuido mayoritariamente a una cuestión de parecido (“ser como”) o herencia de sus padres.

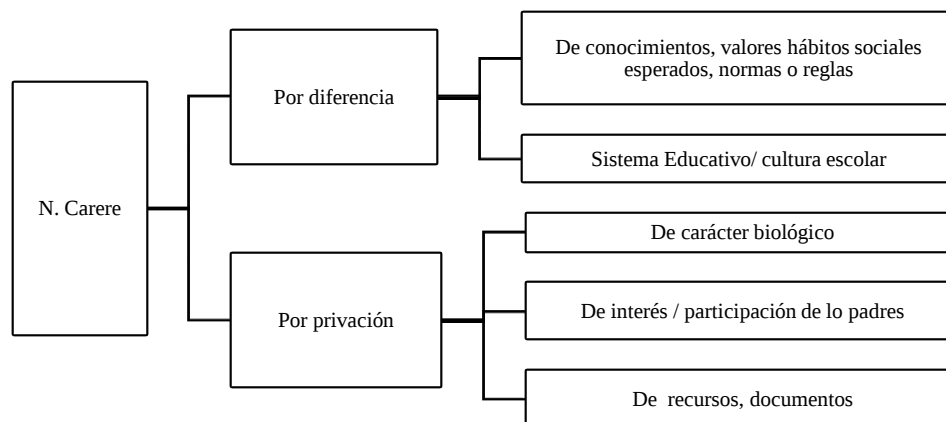
4.1. El niño migrante como niño *carere*

La primera imagen que relevó entre los adultos fue la que denominamos: *niño carere*. *Carere* es la raíz latina de la palabra carente y expresa falta.

Para explicar esta imagen proponemos dos dimensiones, la primera, muestra la falta que tienen los niños migrantes debido a las diferencias con la cultura que los acoge, pero que desde la visión de los adultos pueden ser niveladas con trabajo.

La segunda dimensión de *carere*, se refiere a la privación de recursos por parte de los niños migrantes, sus familias y contextos. Los entrevistados consideran que esta falta no puede ser compensada al interior del EEP y afecta lo que ocurre en la sala.

Ilustración 4.2. Dimensiones de la imagen de niño carere



La primera dimensión de la imagen del niño migrante como carente expresa la falta o diferencia de conocimientos, hábitos sociales esperados, y normas que los adultos reconocen como comportamientos deseables.

“si, ellos son muy buenos para hablar, son muy buenos para hablar peroooooo, igual uno tiene que ponerle sus reglas, por que ellos tienen muy pocos hábitos si de parte de su casa entonces no tienen las conductas muy, no tienen las reglas muy muy concretas, de hecho el sentarse, el saber, enseñarles a comer, eee el que no gritar, el pedir permiso, por que, son otras culturas igual, pero acá es diferente, por que tiene que ser con hábitos sobre todo cuando están en prekinder pero cuando llegan en kinder igual por que no han hecho acá el pre kinder, igual igual acá se les enseñan muchas cosas, se les tiene que enseñar muchos hábitos y los papás sonnnnnn ... no son mucho de enseñarlos, ese tipo de cosas que en el fondo también es educación, yo igual también le decía ayer a los niños, la palabra por favor y gracias a ustedes les ayudan a ser una persona, eeee (suena la campana) decía yo educada, educados, ustedes cuando usando esas palabras siempre van a conseguir las cosas bien, porque van van a dar cuenta que ustedes son unas personas educadas el por favor, el gracias, el permiso”

(Amanda, técnico)

Observamos en el ejemplo que las carencias son atribuibles al hecho de que los niños migrantes se integran en una nueva cultura escolar, distinta a la que conocían en su país de origen. En esta perspectiva el rol del niño es pasivo en tanto que es depositario de una cultura adulta extranjera a la cual tiene que adaptarse:

“un proceso, donde él se adapta, donde se ve hay unos que llora semanas, trajeron a uno a mitad de año que gritaba, hacia unas pataletas que se escuchaban como si nosotros lo estuviéramos torturando, y era solamente porque él tenía (venía?) 0 conducta, 0 normas creía que venir a jugar y correr por aquí como loco, por lo menos ahora lo hemos empezado a controlar sentado...”

(Isidora, educadora)

En la cita encontramos palabras que nos permiten reforzar la idea del rol del adulto como responsable de dar una cultura escolar chilena al niño migrante carente de ella. Desde esta perspectiva, el niño migrante tendría que adaptarse (que podría comprenderse como apropiarse, disciplinarse) a la nueva cultura gracias a los adultos que ejercen un trabajo de enseñanza de hábitos a través del cual controlan y resuelven la carencia.

“pero el haitiano es el que más nos cuesta, porque por ejemplo los venezolanos llegaron ahora que quedó la embarrada en Venezuela, empezando a llegar acá y vienen bien enseñados, con buenas conductas, en cambio el haitiano como que lo agarraron de la calle y lo trajeron, nosotros tenemos que educarlos, o sea adaptarlos y después educarlos”

(Josefa, educadora)

Observamos en la cita que los adultos realizan comparaciones entre los niños migrantes de acuerdo con su cultura de origen, y en correspondencia con como esa cultura atiende a lo que ellos esperan dentro de la cultura escolar chilena. Nos llama la atención la forma en que la individualidad o el carácter del niño desaparece frente a las ideas que

tienen los adultos respecto a la cultura de origen, la cual depositan en el por su condición de migrante.

La segunda dimensión de la imagen del niño migrante como sujeto carente se construye sobre la idea de privación de recursos, que no atienden necesariamente al entorno escolar pero que influyen directamente en lo que ocurre. Estos recursos atienden a temas como condiciones médico-biológicas, recursos que deberían de ser brindados por los padres, carencia de documentos o de conocimiento del sistema de seguridad social en Chile, entre otros.

La idea de privación utilizada como dimensión de la carencia y sus categorías la propusimos desde los dichos de una de las entrevistadas:

“...les falta... son pobres de intelecto o sea pobres de o sea los papás que no saben, por ahí va”

(Isidora, educadora)

La primera idea de privación que relevó atiende al carácter biológico de los niños migrantes, lo que se condice con la imagen moderna del niño como científico con sus estadios biológicos (Dahlbergh, Moss y Pence, 2005) bajo la que se construye la idea de normalidad. En el análisis descubrimos que cuando se presenta al niño migrante como pobre de recursos en relación con la biología, se apunta primero a una madurez biológica y segundo a la presencia de condiciones médicas específicas que merman su desarrollo. En el siguiente ejemplo observamos la forma en que los adultos mezclan elementos culturales con biológicos:

“unas palabras que las manejan porque muchas veces llegan aquí en la mañana, entraron no te saben decir pipi y se hicieron pipi, entonces eso fue lo primero que me costó, con el baño, el control de esfínter como 6 meses, uno se orinó todos los días hasta los 6 meses de clases”

(Isidora, educadora)

En este caso vemos como en la explicación al hecho de que el niño haitiano no orine en el baño se construye, por una parte, con elementos culturales (no sabía decir pipí) y por otra, con elementos biológicos relacionados con la madurez (el control de esfínter).

Las condiciones médicas de los niños migrantes atribuidas por los adultos pueden estar diagnosticadas y atendidas por un equipo médico (como se sugiere en el ejemplo anterior) o puestas por los adultos sin que sea un diagnóstico real.

“I: Y usted recuerda de todos los niños que han llegado, por que como usted me dice, tiene hartoo tiempo acá, entonces usted recuerda algún niño que haya llegado aquí en especial que la haya costado trabajo adaptarse cuando llegó?”

T: generalmente son los niños con problemas...

E: ya...

T: los que les cuesta más adaptarse

E: ¿cómo? (interrumpe la educadora)

T: por que noooo se acercan al grupo por ejemplo al Roberto, al Roberto siempre lo dejan de lado porque tiene problemas, no sabemos si es autista, tiene rasgos de asperger, estamos viendo porque el llevo este año se incorporó, aparte que este curso viene del año pasado, pero estaban con otra educadora

E: claro

T: como el 50 por ciento nuevo y el 50 por ciento del año pasado, por lo tanto se conocía la mayoría, pero los niños que llegaron los recibieron totalmente bien, al Ramón ustedes también ven que lo dejan de lado porque tiene problemas... neurológicos yyy los niños como que ahí, a esos niños los dejan como de lado...

(Josefa, educadora)

Encontramos en los resultados de esta investigación que el uso de diagnósticos médicos sobre niños migrantes se utiliza como explicación para las diferencias culturales en el comportamiento de los niños.

El segundo tipo de privación asociado a la imagen del niño carente atiende al rol que realizan los padres. Por ejemplo, en la siguiente cita:

“E: y hacen y deshacen aquí en el colegio porque uno no les puede llamar la atención o retarlos mucho entonces de eso abusan, aparte la falta de compromiso de ellos...”

I: ¿tu notas falta de compromiso de los papás?

E: si falta de compromiso por que ellos vienen...

I: ¿de qué papás?

E: de los papás en general, hay unos creen que trabajan entonces creen que esto es guardería, entonces tu les mandai alguna nota, o tu les dices tienes que trabajar con tus hijos las vocales, el no las va a trabajar, por que trabaja y no tiene tiempo..."

(Isidora, educadora)

El tercer tipo de privación que atiende a la imagen del niño carente se refiere a la documentación, es decir, aquellos niños migrantes en condición irregular y que por lo tanto no tienen documentos que les permitan acceder a los beneficios sociales:

"hay situaciones que de pronto son bien complejas desde por ejemplo el tema salud, cuando los niños, o los papás no tienen los documentos necesitamos nosotros nos hemos visto enfrentados a llevarlos un centro asistencial y nos dicen que no nos lo pueden atender eeeee y uno, ahí les hace ver lo importante que es, que tengan sus controles, que constantemente puedan asistir a un centro asistencial, que pasa frente a una emergencia, como lo enfrentamos nosotros también como jardín"

(Antonella, educadora)

Durante las entrevistas y el análisis observamos que la imagen del niño carente (desde las dos dimensiones que propusimos: diferencia y privación) no actúa de manera aislada en los adultos, sino que va de la mano de la idea de que el niño migrante al ser carente requiere de un esfuerzo mayor por parte del adulto para compensar las carencias. Es el adulto quién introduce al niño migrante en la vida de su nuevo país, quién le ayuda a adaptarse y quien establece los objetivos y conductas de adaptación que considera que corresponden:

"bien pobres.... pero hay unos que se esfuerzan bastante y han logrado todos los objetivos que yo les doy"

(Isidora, educadora)

Con lo que declaran los entrevistados respecto a la imagen del niño migrante como niño carente, los adultos tienen que estar atentos permanentemente a las faltas de los niños

migrantes y realizar actividades para tratar de compensarlas. Los actores no profundizaron en elementos como acciones o actitudes compensatorias que los niños migrantes pueden tener para hacer frente a las carencias. Esto refuerza la idea de que la carencia está en la mirada adultocéntrica sobre los niños y la solución a la misma también está en los adultos.

Los adultos consideran que su presencia es necesaria para mediar las relaciones entre los niños migrantes y no migrantes, con esta idea, el adulto se coloca en el centro de lo que ocurre con el niño migrante al interior del espacio escolar.

4.2. El niño migrante como niño alter

La segunda imagen que identificamos dentro del discurso de los adultos es la idea del niño migrante como otro, esta otredad la expresamos en la raíz latina *alter*. Se desarrolla desde tres dimensiones que dan cuenta de este ser otro, la primera en relación a los hábitos y costumbres, la segunda en relación con el acto de hablar y sus contenidos, y la tercera en relación con el tema racial, expresado por los actores como ser de color distinto. Esta imagen del niño *alter* revela una gran tensión en los adultos respecto a los temas de igualdad y la diferencia.

El niño migrante como *alter* es distinto en sus hábitos a los niños chilenos, releva su cultura distinta en las actividades cotidianas, tal como lo señala una de las técnicas en la siguiente cita:

“entonces por ejemplo con el tema de la alimentación de repente nos ha costado, pero es parte del trabajo, por ejemplo, en la sala cuna, hay culturas que le, entregan eee condimentos desde pequeños”

(Martina, técnico)

El ejemplo hace referencia directa a la alimentación como evidencia de una forma de crianza distinta del niño migrante, concretamente no observamos una evaluación del hecho, sino un señalamiento. Esto no ocurre en todos los casos, pues existen comentarios

de carácter negativo sobre los niños que mezclan elementos culturales con elementos raciales:

“y otros bien desaseados y se nota porque en ellos tienen otro pH cuando no les lavan bien el pelo sale un olor, así como... si fuera aliño...”

(Isidora, educadora)

Llamó nuestra atención la forma en que ambas citas apuntan a los condimentos (aliños) en referencia al niño migrante. Esto destaca el rol que la comida tiene como evidencia cultural y la construcción que la imagen de los niños migrantes puede tener en función de ella.

Otra dimensión que conforma esta imagen de niño migrante *alter* es referida al acto de hablar, este interpretado desde tres maneras distintas. Primero, en la radicalidad de hablar otro idioma, segundo en el uso de modismos y acentos, y tercero en niños que tardan en hablar o no quieren hablar.

Observemos primero el punto menos tenso en relación con el habla de los niños migrantes, el tema de los acentos y modismos. Estos elementos de uso cotidiano dan cuenta del niño migrante como extranjero, las problemáticas que surgen por las interpretaciones cruzadas que pueden ocurrir son de carácter anecdótico.

La segunda dimensión es la de mayor tensión en general en la imagen del niño migrante desde la mirada de los adultos entrevistados, el hecho de hablar otro idioma, lo que también es congruente con la bibliografía revisada. En el caso concreto del fenómeno migratorio en Chile esta dificultad se concentra en los niños haitianos ya que los otros grupos migrantes son mayormente de habla hispana.

E: ...imagínate con los haitianos que recién están aprendiendo a hablar nuestro idioma recién el Kevin, él no sabía nada de español, nada, nada cuando llegó, puro...

I: puro...

E: puro su idioma, creol, por eso que el Agustín nos ayudaba, pero nosotros nos quedamos a reforzamiento, casi el primer semestre fue reforzamiento...”

(Josefa, educadora)

En general el niño es visto como un sujeto en el cual hay que depositar una cultura adulta, el hecho de que el niño hable un idioma distinto al del adulto dificulta este proceso de depósito. Razón por la cual es entendible que sea visto por los educadores como un punto de tensión ya que el lenguaje no puede utilizarse como la vía de transmisión a la que están acostumbrados. Inclusive podríamos pensar que en algunos casos mantener la diferencia de idioma es una forma de resistencia del niño migrante frente al mundo adulto.

Esta tensión sobre si el lenguaje funciona como una resistencia de los niños a ser depositarios de la cultura de los adultos, como uno de los problemas atrás del hecho de hablar otro idioma, se fortalece cuando las entrevistadas se refieren a los niños que no quieren hablar o que tardan en hacerlo:

*I: yyyy también me fije que había unos niños que estaban aquí que no hablaban español, en verdad yo al final ya no caché, no caché cuales eran los que no entendían y cuales eran los que en verdad no hablaban español
T: miraaa hay como 4 que pueden entender pero no te lograaaaaaaaaaaaan así como uuu...o sea como peroooooo
I: pero se portan bien? oooo
T: si, si, la Margarita es una daamaa, es una lady como le digo yo, es una lady , pero no te entiende bien, pero hace las cosas le explicas las cosas y las hace , y yo digo ahí hay algo, o ella es muy tímida o no me quiere hablar,
I: claro
T: porque ella entiende, yo me explico y ella me entiende, y explico para todos, en general, no en el idioma de ellos y me hace la tarea y dibuja muy bonito, entonces...”*

(Florencia, técnico)

En este caso específico el no hablar español no parece un problema si los niños cumplen con el comportamiento esperado por los adultos. Lo que nos llevó a cuestionarnos sobre si la tensión descansa en la diferencia o en el proceso que fue descrito por los adultos como adaptación.

En la imagen del niño alter, una tercera dimensión aparece a través de la tensión sobre el color de la piel. Durante el proceso de codificación encontramos que los adultos participantes usaron en 42 ocasiones palabras como piel oscura, negro, negrito, piel

distinta, diferente, moreno para hablar sobre el color de piel de los niños migrantes específicamente en el caso de los haitianos. En la siguiente cita observamos algunos elementos que iluminan la imagen del niño migrante como otro por su color de piel:

I: ¿Qué palabras utilizan? porque nosotros los adultos tenemos

T: Tú eres feo, tú eres de color café, le van a decir, no sé, pero acá no tenemos eso porque la niña parece un chileno más,

I: ¿Entonces tú crees que eso ayuda? ¿El físicamente?

T: Claroooo se nota mucho como han llegado hartos haitianos, colombianos,

I: Aquí en el jardín hay algún algún haitiano

T: Había un niño pero se fue.... porque la mamáaaaa se laaaaaa la trasladaron o se fue a otro lado.

I: Y cuando son y cuando los acogen bien, como en que se nota que hay una buena recibida para los niños

T: Yo creo que más que nada es que si los niños eee llegan a la sala cuna y van, siguen el proceso con ellos, eso es como muy natural, pero puede ser distinto cuando yaaa ya sea un nivel más grande y tengan noción bien de todo, es como distinto

I: Claro porque me haces pensar como, comoooo tal vez como más normal para ellos, y a ti te ha tocado como si llega un niño de otro país y llega un chileno en el mismo momento como que ahora llegara alguien nuevo o al iniciar el año, que es lo normal cuando ellos están de esa edad, ¿tú crees como que si harían como la distinción solo por el tema físico?

T: Por el tema físico si, si es por color más que nada, color de piel, como que ahí porque se nota mucho la diferencia, pero a la mejor no lo van a rechazar ni nada, sino que van aaaaaaaa mirar más a él porque están acostumbrados, uno es coo como un animal de costumbres, se dice, estás acostumbrado a ver a todos iguales, a lo mejor si igual unos rubios, otros de peloooo castaño, pero cuando es un color de piel como que quedan así como pegados asíii mirando , mirando...

I: Sorprendidos?

T: Sorprendidos hay gente de otro color también, y preguntan

I: ¿Si?

T: Porque nosotros tenemos a Carlos que no habla, y ellos saben, entonces... pero nosotros hemos trabajado en eso, y hemos tratado de ... que ... todos quieren ayudarlo, todos están pendientes de él, de cuidarlo, porque él tiene una necesidad más especial, igual con la Caro, cuando ven que ella tiene, usaa prótesis, y todo y cuando le saco la prótesis, la quedan mirando y nosotros le mostramos que ese es su

brazo, que haya nació así que ha ido al doctor y le ha hecho una mano nueva y es super normal para ellos”

(Dina, Técnico)

Sobre este ejemplo, llama la atención, primero, que la técnico equivale el color de piel oscuro con ser feo como un insulto utilizado por los niños, lo cual corresponde con el desarrollo de un pensamiento racializado que valora estéticamente el color de la piel. Segundo, la idea de que el ser de piel oscura hace a los niños migrantes como “más distintos”, otros, y que eso interviene en el proceso de integración de los niños con sus pares, incluso el distinto color de piel los deja “pegados”. Tercero, la mención de una neutralidad cuando los niños son pequeños, como si las diferencias se revelaran con el tiempo. Cuarto, el color de piel distinto es comparable con una discapacidad, porque Carlos, el niño mencionado por la técnico en la cita tiene síndrome de down, y Caro la segunda niña mencionada posee una prótesis de brazo.

A diferencia del idioma que funciona como una barrera de comunicación entre los niños y los adultos y que por ello es percibido como una dificultad en el proceso de “adaptación”, el color de piel no tendría per se inferencia en el, de no ser por la carga racial que expresa, esto se condice con lo expresado en las investigaciones de MacNaughton (2008), Nemeth (2011), Adair (2012) y Pavez (2013).

En las entrevistas, los participantes señalaron que las diferencias entre niños migrantes y no migrantes se muestran con mayor intensidad cuando los niños crecen, es decir que las diferencias aumentan su visibilidad con el tiempo.

Si este proceso tuviera la naturalidad o neutralidad que mencionan los educadores, el tema del idioma no sería relevante en tanto que los niños migrantes que no hablan español comienzan a hacerlo de mejor manera en la medida que viven más tiempo en Chile. Esta diferencia tendría que disminuir como una dificultad cuando el niño crece en lugar de incrementarse.

Respecto al color de piel, encontramos que los niños de piel oscura son iguales desde su primer día, ya que su piel no sufre cambios de color. Si esto es así, el hecho de que esta diferencia se vea más con el tiempo no tiene que ver con la diferencia per se y

que esta se manifieste con el crecimiento, sino con el hecho de que la interpretación de esta diferencia es la que cambia de acuerdo con la información que los niños reciben para comprenderla.

Los adultos lo han nombrado como crecer, sin embargo, no necesariamente tiene esa naturalidad que mencionan, atiende probablemente a un proceso social de transferencia de imágenes racializadas de la migración de los adultos hacia los niños.

Con lo dicho anteriormente descubrimos al niño migrante como otro, el cual puede ser tratado de manera discriminatoria por parte de sus pares y por los adultos.

Las educadoras mencionan abiertamente que en ocasiones los niños migrantes son estigmatizados al llegar, esto a través de actitudes como ser dejados de lado, ser objetos de burla o no ser incluidos en los juegos. En el siguiente ejemplo las actitudes de discriminación aparecen como algo “escondido”:

“siempre digo así porque no todos los niños piensan igual, quizá nosotros como niños, podemos entenderlos más rápido que otros , pero hay otros niños que se alejan , que se burlan de otros igual , a veces igual , aquí como lo llaman, el color de la piel distinta, entonces ahí se observa , mira, quien viene , se burla de otro, dice hay negrito, nooooo no términos igual entre ellos ,que no se nota tanto, desde la dirección , o desde los profesores, pero sabe que los niños siempre tenía algo escondido, a otro, pero relacionarse ellos , muy poco...”

(Agustín, traductor)

Las actitudes que los adultos interpretan como discriminatorias pueden estar ocurriendo de la manera en que ellos consideran, pero también es posible que sea una interpretación adulta de las disputas que se generan en la convivencia de los niños, no porque no sean prácticas discriminatorias, sino porque la razón de que ocurran sea el hecho de ser migrantes y no atribuible a otros factores.

Por otra parte, los adultos mencionan la discriminación como algo que aparece en el mundo adulto y que los niños aprenden de ellos estas prácticas:

“yy los niños no tienen barreras, ellos son niños, somos los adultos de repente que ponemos barreras con los niños que llegan , pero los niños bien,”
(Florencia, técnico)

Observamos nuevamente la idea del niño como un sujeto pasivo que recibe las prácticas de discriminación de los adultos quiénes activamente (a través del ejemplo) realizan prácticas que enseñan a los niños.

El rol activo del adulto aparece también en la dirección opuesta, son los adultos quiénes enseñan a los niños a no discriminar y los niños tienen un rol pasivo de aprendizaje a través de la imitación, como señala una mamá en la siguiente cita:

“Yo creo que se basa tanto como en las tías (ajá). Las tías tienen un comportamiento que todos los niños son iguales para ella, no... no tienen discriminación, no tienen nada, entonces los niños al ver eso, que las tías están haciendo, los niños com... hacen el mismo comportamiento, o sea si lo... lo, las tías las... ayudan a los niños a que no tengan una discriminación hacia los otros (ajá), ellos siguen su... su prototipo de trabajo (I: claro), o sea ahí... ellos no tienen su discriminación. Yo creo que eso más que nada. Las tías es otra como el... el ejemplo que los niños están siguiendo para no tener discriminación”

(Laura, mamá)

De acuerdo con esto, la tensión sobre la imagen del niño migrante que es visto como otro, y por consecuencia es discriminado descansa en el mundo adulto. Son ellos quienes la enseñan a los niños de manera indirecta, a través del ejemplo y posiblemente de manera involuntaria. Mientras que de manera directa y de acuerdo con los discursos institucionales establecidos en el espacio educativo enseñan a los niños a no tener discursos ni prácticas discriminatorias y que el niño migrante no es otro, sino uno igual. Entre estas tensiones el rol del niño parece limitado a imitar aquello que los adultos a su alrededor realicen sin tener un juicio propio o voluntad respecto al hecho de discriminar o no.

Esto da cuenta de dos imágenes de la infancia moderna sobrepuestas, por una parte, la del niño reproductor del conocimiento, la identidad y la cultura de su contexto

(Dahlbergh, Moss y Pence, 2005) y por otra parte la del niño en una edad dorada (Dahlbergh, Moss y Pence, 2005) que necesita ser protegido por el adulto.

4.3. El niño migrante como niño *heres*

Heres, es la raíz latina de la palabra heredar y la herencia es el centro de esta imagen de la infancia migrante donde el niño actúa o es cómo sus padres. Nuevamente encontramos una imagen del niño migrante moderna en la que pasivamente recibe del mundo adulto una cultura que reproduce (Dahlbergh, Moss y Pence, 2005). En las entrevistas encontramos casos en los que los actores establecen relaciones entre el niño migrante y sus padres por extensión, por ejemplo, la idea de que el niño es tímido o violento por que sus padres lo son.

En otras ocasiones las imágenes han funcionado como una herencia de los niños por su condición migrante, por ejemplo, al ser señalados como carentes porque en sus países no hay determinadas cosas (no tienen zapatos, juguetes, pan), o como otros, por que las personas de su país son de determinada manera (los venezolanos hacen esto..., los haitianos son...).

En ambos casos encontramos que los niños son señalados como partícipes de una cultura migrante representada por sus padres o los países de origen, esto confirma la idea planteada por García Borrego (2008) de que la migración es también una condición heredada.

Cuando hablamos de hijos que son como sus padres encontramos también que esta imagen es utilizada por los padres y por los educadores de manera distinta. En el caso de los padres existe un reconocimiento respecto a la influencia que ejercen sobre sus hijos, tal como aparece en el siguiente ejemplo:

“Pues, es que yo pienso que el trabajo es de nosotros los grandes, porque si nosotros somos... lo hacemos bien, los niños también van a crecer bien”

(Paola, Mamá)

En general, los padres asumen este proceso como pasivo y depositario de conocimiento en sus hijos, esto puede apuntar hacia aspectos positivos como en el caso propuesto en la cita.

Por contraparte los educadores utilizan este ser como sus padres, como una extensión de la cual los niños participan sin conciencia alguna. Durante el proceso de codificación encontramos del pensamiento de los educadores por extensión, por ejemplo:

“E: el Salvador llegó este año yyyyyy yo el papa lo noté al primer día que era medio extraño, y le dije al padre, y el padre me dijo me dijo el, lo único es que el año pasado el faltó nueve meses a clases, o sea 9 meses todo el año po...”

I: si po...

E: y faltó 9 meses nomás,

I: a ya 9

E: eran 9 días no ,9 meses y el papá es muy igual, yo compadezco a la mamá, el papa tiene los mismos rasgos que su hijo, o sea,

I: el hijo

E: el hijo tiene los mismos rasgos de su padre”

(Josefa, Educadora)

En este caso aun sin precisar a qué rasgos se refiere, la educadora establece la herencia de rasgos del niño respecto a su padre. Este reconocimiento también aparece en algunos padres dando sentido de pertenencia:

“Y Mauricio, él no... no ha adoptado modismos de acá, él habla como hablamos nosotros”

(Lorena, Medio Mayor)

Decir que el estado del niño es completamente pasivo ante las enseñanzas de los adultos, como esta “esponjita” que absorbe todo, sería negar que el niño realiza juicios y evaluaciones respecto a los conocimientos que adquiere, es decir, que, si bien escucha y aprende de los ejemplos de sus padres, estos no permean de manera total sin ningún filtro.

La violencia es una de las herencias más reconocidas en la imagen del niño migrante por los adultos que participaron en la entrevista como técnica de producción de datos. La

imagen del niño migrante como heredero de la violencia aparece como un niño que aprende de sus padres los golpes y que replica en otros la agresividad que recibe y que a partir de esto será violento el mismo, por ejemplo, en la siguiente cita:

“porque el Cristian es muy violento, ellos, el se para a formarse y agarra patadas, cree que es juego, no sabe la diferencia entre jugar y golpear”
(Josefa, Educadora)

En este caso la educadora considera que el niño actúa con violencia e ignorancia en tanto que no sabe la diferencia entre jugar y golpear. A continuación, presentamos ejemplos en los que se señala a los niños haitianos específicamente como violentos (el niño referido en la cita anterior también era un niño haitiano). La forma en que optan por enfrentar la violencia de los niños es separándolos del resto del grupo.

“entonces y yo están evaluando a los niños haitianos, ellos son agresivos , entonces siempre estamos como de separarlos, no por separarlos del grupo si no que es por el tema de la violencia”

(Matilde, Técnico)

“los haitianos por el idioma porque aparte estos niñitos no vienen con conductas de adeptitud como que los dejan ser, por lo tanto les cuesta sentarse, les cuesta compartir, son muy agresivos cuando llegan , a todo lo pegan aparte que los haitianos () por pegarse mucho, el papá le pega a la mamá , ahora nosotros los estamos cambiando, pero ellos son muy violentos con las mujeres y los chicos ven, aparte que el hacinamiento yo también creo que eso los niños ven todas las cosas que no deberían de ver, pero el haitiano es el que más nos cuesta, porque por ejemplo los venezolanos llegaron ahora que quedó la embarrada en Venezuela, empezando a llegar acá y vienen bien enseñados, con buenas conductas, en cambio el haitiano como que lo agarraron de la calle y lo trajeron, nosotros tenemos que educarlos, o sea adaptarlos y después educarlos

(Isidora, educadora)

Llama la atención la distinción que la educadora hace entre adaptar y educar, en este caso adaptar parece estar cerca de una regulación (casi sometimiento) del cuerpo y la convivencia como un proceso previo a la educación. Además de señalar que “nosotros los estamos cambiando” lo que da cuenta de una percepción de que los niños migrantes son adaptables. No queda claro si hace referencia solo a los niños en o a los haitianos, pero el hecho de pensar que son sujetos pasivos en los cuales hay que verter una nueva cultura aparece, y si fuese una referencia directa a los haitianos daría cuenta de una infantilización del sujeto migrante.

En esta experiencia en el campo encontramos que las imágenes de la infancia migrante referidas por los adultos cuando son negativas pueden influir dentro de la sala en decremento del trato que reciben los niños, ya que pueden primer separarlo del resto del grupo, victimizarlo, racializarlo e incluso discapacitarlo.

A lo largo de este capítulo encontramos como constante la idea del niño migrante como depositario del conocimiento y las prácticas del mundo adulto. En ocasiones esto aparece como una visión positiva de los adultos de este hecho, mencionado por ellos mismos como educar, adaptar, entre otras y también, desde una lectura negativa como pueden ser las prácticas discriminatorias o en este caso la idea del niño migrante como un niño violento.

4.4. Discusión de las imágenes de la infancia migrante que portan los niños que asisten a los jardines infantiles

Para responder a la pregunta planteada en esta tesis sobre cuáles son las imágenes de la infancia migrante que portan los párvulos que asisten a los jardines infantiles de Santiago, fue necesario un proceso exhaustivo de investigación en terreno y análisis de los datos producidos.

A través de la realización de las diferentes técnicas de construcción de datos y el análisis de cada etapa de los terrenos, descubrimos diferentes evidencias que nos dijeron quién era el niño migrante para estas comunidades de niños de una manera descriptiva, con ideas sobre cómo son estos niños, que hacen, cómo y dónde están. Por esta razón confirmamos en la práctica que los niños con la metodología actuaron como co-investigadores por ellos mismos (James, 2007) tal como lo proponen Clark y Moss (2001) en *Mosaic Approach*.

En las imágenes reportadas por los niños participantes, el niño migrante aparece como un niño de exteriores (*exterius*), sonriente (*gaudens*) que juega (*ludens*) y dotado (*competens*) de capacidades y habilidades para desarrollarse en su contexto; esto se distancia de la mirada de la infancia migrante como una condición de carencia, fragilidad o pobreza irreversible (Valverde, 2008) en la que el niño actúa como reproductor del conocimiento, identidad y cultura de los adultos (Ancheta, 2013; Dahlbergh, Moss y Pence, 2005; Glick, 2012; Han & Chien-Chung, 2010; Nemeth, 2011; Puyana, 2011; Souto-Manning, 2009).

Recordemos la imagen del niño *exterius*, en ella encontramos información sobre los niños migrantes en su país de origen como un entorno positivo y con una normalidad parecida a la que los niños llevan en Chile. En contraparte, los adultos reportaron una imagen pobre o problemática del país de origen del niño migrante y por lo tanto un niño victimizado en ese entorno (Valverde, 2008) que inclusive estando en su lugar de origen tiene una condición de minoría y paternalización (Gaitán y Liebel, 2011).

Dentro de la imagen del niño *exterius*, encontramos la idea del niño migrante como un niño que viaja, pero que es como ellos, inclusive tan parecido que cuesta identificar la alteridad que existe entre el niño entrevistado y el niño migrante. Esto muestra que en los niños la condición de niño se sobrepone a la condición de migrante. Además, los niños expresan acciones concretas para acoger al niño migrante, tales como hacer una fiesta e invitarlo a comer, esto puede considerarse como una expresión de formas de una cultura

de agencia entre los niños y con un poder que les permite proponer estos actos de acogida (Alanen, 1994; James & Prout, 2010; Mayall, 2002; Pavez 2013).

En las imágenes del niño como *gaudens*, *ludens* y *competens*, se muestra qué hacen los niños, la capacidad que tienen de hacerlo y cómo se sienten respecto a lo que hacen, en ellas transversalmente encontramos al niño migrante como actor social con capacidad de agencia dentro del contexto escolar (Alanen, 1994; James & Prout, 2010; Mayall, 2002; Pavez, 2013).

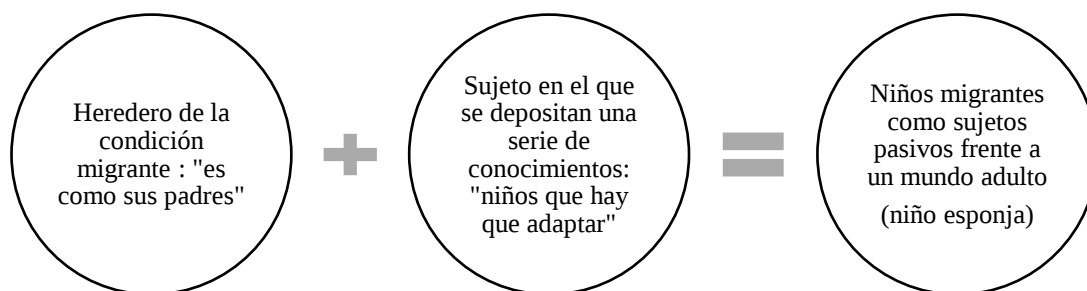
Las imágenes reportadas por los niños también son cercanas a la imagen del niño como co- constructor de la cultura propuesta por Dahlbergh, Moss y Pence (2005). En los adultos encontramos una mirada positiva sobre los niños migrantes, pero distinguimos elementos descriptivos y evaluativos de su condición. Estos dan cuenta de la presencia de un pensamiento dualista (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) porque expresan jerarquías respecto a las prácticas apropiadas e inapropiadas en los niños migrantes (Pacini-Ketchabaw, 2010) desde la forma en que reciben la cultura propuesta por los adultos, una idea de una condición de vulnerabilidad inherente a su carácter de niños y no sobre sus condiciones y por una idea biológica de normalidad. Esos elementos encajan con la propuesta de las imágenes de la infancia migrante propuestas por Dahlberg, Moss y Pence (2005) del niño como reproductor de la cultura, en una edad dorada y científico biológico.

En estos casos el rol del adulto es activo y el del niño pasivo, pero es posible que la idea del niño migrante se conflictúe con la idea del niño reproductor de la cultura por que las educadoras reconocen que estos niños ya tienen una historia cultural sobre la cual van a tratar de escribir una nueva. Esta situación podría develarse a través de otras problemáticas mencionadas en investigaciones sobre la infancia migrante. Por ejemplo, las que se refieren a las tensiones por las diferencias de idioma y los problemas de comunicación que a tienden al uso de distintos lenguajes (Campano, 2011; Marti-Bucknall, 2002; Nemeth, 2011; Novaro, 2008; Ojala, 2010) y las que problematizan sobre las tensiones que se generan por el tema racial en la sala (Adair, 2012; MacNaughton, 2008; Nemeth, 2011; Pavez, 2013) que serían una forma de expresar una cultura inscrita en los niños. Es decir que los niños migrantes no son un cuaderno en blanco en el que la

escuela pudiera escribir sin obstáculos, al menos desde la forma en que es pensada la escuela y su rol en la modernidad (Franzé, 2002, como se citó en Pavez, 2012).

En relación con lo anterior puede ocurrir otra tensión si consideramos que la familia es el primer espacio de socialización de los niños (Parsons, 1959, como se citó en Pavez, 2012), y el EEP es el primer espacio de escolarización en el que se transmiten valores y se forma para la ciudadanía (Redón, 2010). Es posible que la imagen del niño migrante enfrente las expectativas de ambos mundos adultos que evalúan sus prácticas, conducta y desarrollo (Pacini-Ketchabaw, 2010) desde dos contextos culturales distintos de manera simultánea. Las formas de socialización propuestas por los padres al niño (Parsons, 1959, como se citó en Pavez, 2012) pueden contradecirse con las propuestas del país receptor. Esto aumenta la tensión en el contexto escolar sobre el niño migrante y sus familias, generando la imagen del niño migrante como un doble heredero. Por una parte, de su condición migrante a través de sus padres y por otra, de las ideas institucionales respecto a su condición a través de las educadoras (Adair, 2012; Nemeth, 2011).

Ilustración 4.3. Niños herederos



Considerando la pasividad que se les atribuye, los niños enfrentan la difícil tarea de actuar según lo que dos sistemas que pueden ser opuestos les marcan. En este sentido los padres no dieron referencias que muestren que existe una conciencia de estas posibles contradicciones, solo se mostraron confiados en la institución educativa. Por otro lado, las educadoras y técnicos si hablaron constantemente de que los comportamientos no

deseados de los niños eran atribuibles al hecho de ser de otro país (extranjeros), o bien a que son como sus padres (herederos).

La idea de los niños como sujetos pasivos ante la cultura adulta corresponde con la relación de asimetría histórica que existe entre los adultos y los niños que han señalado Bustelo (2012) y Corrales (2015) y con la imagen del niño reproductor de la cultura (Dahlbergh, Moss y Pence, 2005) que podemos observar en la Tabla 4.1.

Tabla 4.1. Creencias gestadas sobre los niños desde asimetría adultocéntrica y los códigos que las expresan

Adulto	Infancia	Referencias que aparecen en los códigos
Maduro	Inmaduro	Inmaduro
Racional	Emocional (irracional)	Pataletas, Que llora
Autónomo	Dependiente	Carga, hay que adaptar
Mayor	Menor	Se porta como bebé
Autoridad	Obediencia	No tiene reglas
Competente	Incompetente	Necesita apoyo, que vean por el
Completo	Incompleto	No tiene...
Público	Privado	Como sus padres
Cultura	Naturaleza	Son distintos, tienen otro PH
Independiente	Dependiente	Necesitan ser adaptados, hay que enseñarles
Trabaja	Juega	Piensen que vienen a jugar
Actor	Objeto	Parece que lo trajeron de la calle
Visible	Invisible	Igual, no hay diferencia
Fuerte	Vulnerable	Pobre, no tiene zapatos
Formado	Maleable	Como sus padres

Fuente: Tabla de elaboración propia de acuerdo con lo propuesto por Bustelo, E. *Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano*, 2012, p. 289.

De acuerdo con nuestros hallazgos propusimos una tercera fila a la tabla en la que incluimos referencias que aparecieron durante esta investigación y que consideramos que son expresiones de las asimetrías señaladas por Bustelo. Estas expresiones dan cuenta de imágenes de la infancia migrante con las cuales los niños conviven dentro del jardín infantil y que sin embargo específicamente en esta investigación no fueron referidas por

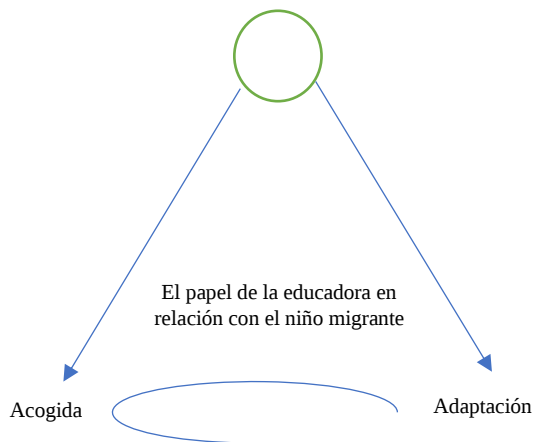
los niños que participaron en ella. Esto confirma que existen diferencias entre las imágenes que portan los niños respecto a las que portan los adultos y que no se trata simplemente de una transmisión de ideas de los adultos hacia los niños.

Las imágenes reportadas por los adultos apuntan en muchas ocasiones hacia aspectos negativos del desempeño del niño migrante y de la descripción de su entorno y condición, expresan una imagen problemática de la presencia migrante en el jardín.

Esto se condice con lo señalado por Pavez (2011, 2015), García Borrego (2008) y Tijoux (2013). Las situaciones que los adultos refirieron como las más problemáticas (el hecho de hablar otro idioma y tener otro color de piel) se refieren directamente a aspectos relacionados con la extranjería y esta extrañeza cultural se sostiene en prejuicios de raza (Tijoux, 2013). En este sentido no nos sorprendió que los niños haitianos hayan sido los más directamente referidos como niños migrantes por los participantes adultos. En el caso de los niños no se encontraron evidencias de comparaciones realizadas de acuerdo con su país de origen.

Existen elementos en el discurso de los adultos que nos permiten pensar en un conflicto en los educadores respecto al niño migrante en relación con su ser niño y su ser migrante como dos elementos en pugna, que a su vez dan cuenta de un conflicto de los adultos: reconocen la condición del niño migrante como niño, pero esa condición migrante se vive como una carga. Por lo anterior el rol del educador, oscila permanentemente entre dos extremos frente al niño migrante: acoger y adaptar.

Ilustración 4.4. Rol de la educadora frente al niño migrante



El hecho de adaptarse comprende desde lo dicho por los entrevistados a la capacidad que tienen los niños de actuar de acuerdo con lo esperado dentro del espacio escolar, principalmente en relación con sus compañeros y sus educadores. En el caso de la convivencia con otros niños se refiere principalmente a no pelear, mientras que en el caso de los adultos la lista es más amplia pues incluye comportamientos sociales dentro y fuera del aula, actitudes de aprendizaje y de autorregulación, comprensión del lenguaje y del idioma (en el caso de los haitianos) por parte de los niños y sus padres.

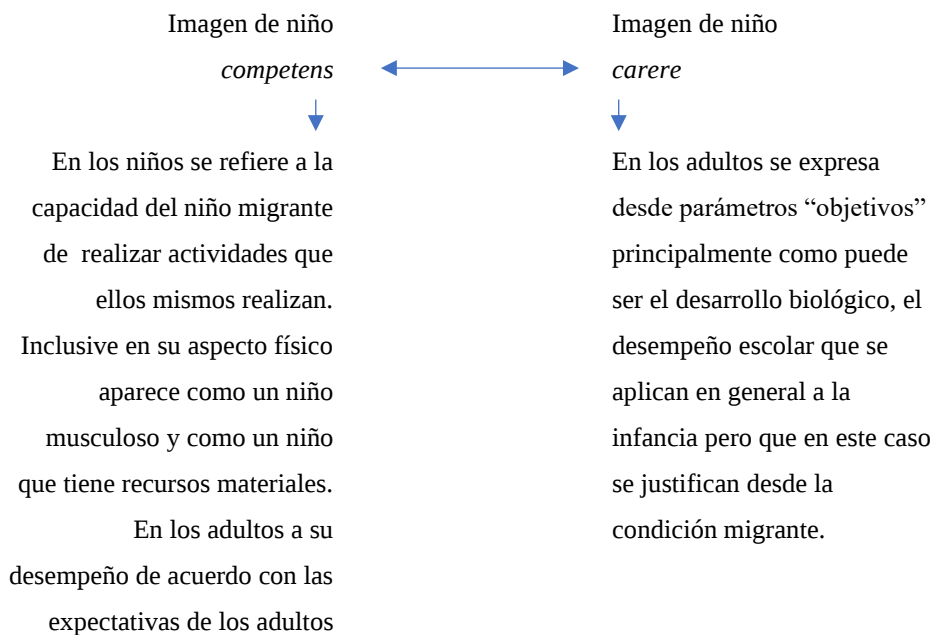
Esta tensión entre acoger al niño y adaptar al migrante. También expresa la tensión que existe respecto al rol de la educación parvularia como educadora (que adapta) o cuidadora (que acoge) la infancia.

Las tensiones entre las imágenes de adultos y niños emergen con mayor puntualidad cuando usamos las categorías ser, estar y hacer dentro de las imágenes. Por ejemplo, la imagen de niño *competens*, elaborada desde el análisis de la producción de los niños se contrapone con la imagen de niño *carere* reportada por los adultos.

La imagen de niño carente (*carere*) es solo reportada por los adultos y descansa especialmente en dos imágenes de la infancia que mencionamos anteriormente. Primero, la idea del niño migrante como reproductor de conocimiento, identidad y cultura y

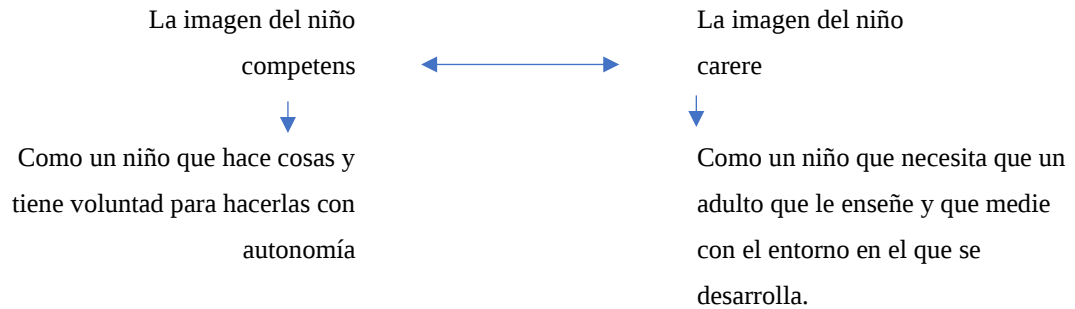
segundo la imagen del niño como naturaleza o como niño científico con sus estadios biológicos (Dahlberg, Moss y Pence, 2005).

La imagen de niño *carere* es más amplia, incluye juicios de valor, evaluaciones morales del desempeño dentro de aula y expectativas de su desarrollo biológico, educativo y social.

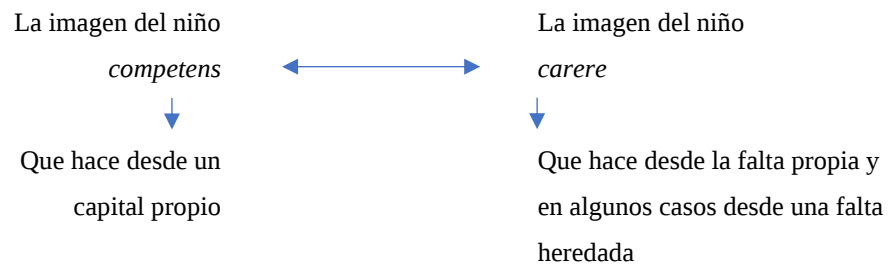


Esta imagen aparece en función de lo que el niño hace y en algunos casos en relación con la forma en que los padres se involucran en las actividades escolares, es decir, el niño no solo es un sujeto dotado en sí mismo si no también con una familia que le brinda elementos que contribuyen a su desarrollo y desempeño.

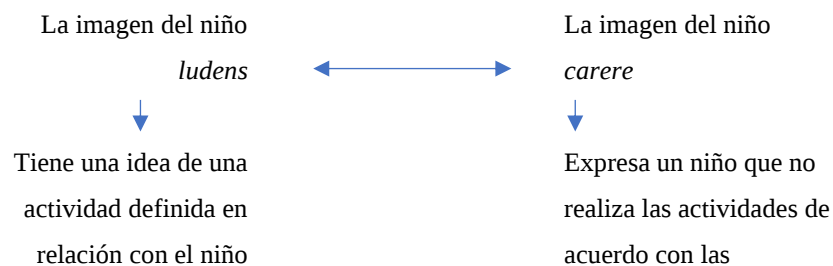
La imagen del niño migrante *compentens* desde la dimensión hacer se refiere a la idea de que el niño migrante por una parte tiene capacidades que le permiten desarrollarse con independencia y positivamente dentro de su contexto mientras que en el caso del niño *carere* necesita de la presencia de un adulto que lo contextualice, lo normalice, lo acoja y lo adapte, para que entonces pueda hacer las cosas que se espera que realice.



En el hacer encontramos nuevamente que el hecho de ser dotado (*competens*) refiere a un niño que hace cosas desde los recursos que posee mientras que el niño carente (*carere*) hace las cosas desde la falta.



Otro ejemplo de estas tensiones aparece cuando observamos el hacer de los niños, donde nuevamente aparece por parte de los adultos la imagen de *carere*, mientras que en los niños aparece la imagen de *ludens*.

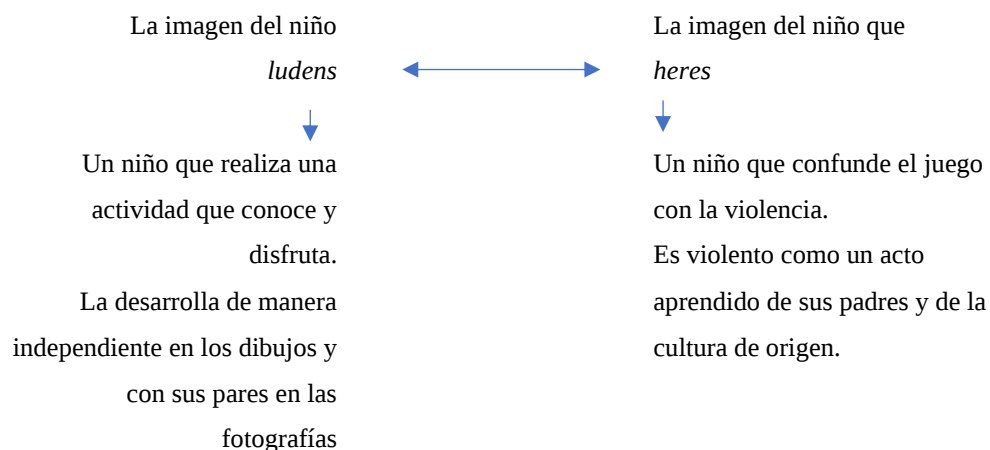


migrante la cual desempeña
y disfruta (sonríe)

expectativas
adultocéntricas.
Genera trabajo en los
adultos que lo acompañan.

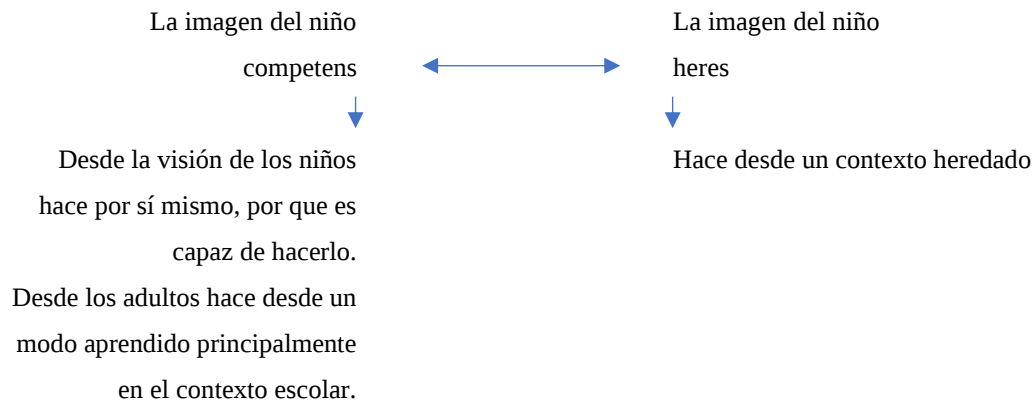
Los niños reportan al niño migrante como un niño que juega como la actividad más relevante mientras que los adultos relevan la imagen del niño carente como aquel que le cuesta o no realiza las actividades según sus expectativas.

La imagen de niño *ludens* se tensiona también con otra imagen propuesta por los adultos, el niño *heres*, específicamente cuando se reconoce al niño migrante como ser violento y violentado. Esta tensión emergió de manera directa desde una referencia realizada por una educadora que mencionó que el niño migrante no distinguía entre pelear y jugar para referir la violencia de los niños migrantes.



Para finalizar esta revisión intra imágenes del niño migrante relacionadas con el hacer observamos que la imagen del niño dotado (*competens*) reportada por los niños y los adultos se contrapone con la imagen del niño migrante *heres*. Esto porque en las entrevistas realizadas los participantes establecieron que el niño migrante era como sus

padres como una extensión negativa de ellos, como una condición de herencia y transmisión de un contexto cultural específico.



El último grupo de imágenes de la infancia migrante propuesto para su análisis intraimagen atiende al estar del niño migrante, ya exploramos la forma en que estas imágenes dan cuenta de un modo de ser del niño migrante, de un hacer, y en este caso de un estar.

Las dos primeras imágenes que proponemos para su análisis son el niño *gaudens* una imagen propuesta desde los niños y la imagen del niño *alter* reportado por los adultos. La imagen del niño *gaudens* es un niño migrante al que los niños reciben con una fiesta o comida. En contraparte observamos la imagen del niño migrante como *alter*, desde la mirada de los adultos, este ser otro, lo hace sujeto de discriminación aparece mencionada como un fenómeno que ocurre especialmente en su relación con los adultos y cuando el niño crece.

El análisis siempre estuvo en función de responder a nuestra pregunta de investigación sobre las imágenes de la infancia migrante que portan los niños que asisten a los jardines infantiles de Santiago, gracias este exhaustivo proceso encontramos estas imágenes y además encontramos que hay un grupo que es compartido con los adultos y otro que no. Esto nos permite reforzar la idea de que los niños desarrollan una cultura propia dentro del EEP y que no son solo reproductores de las imágenes que los adultos portan.

V. CONCLUSIONES

Las investigaciones realizadas en un contexto académico tienen como finalidad conocer un objeto de estudio. Como investigadores nos comprometemos con preguntas, objetivos, métodos (entre otras muchas cosas) que desde nuestras experiencias y búsquedas consideramos que nos van a permitir descubrir y compartir lo que un fenómeno es en profundidad.

Sabemos que lo que se plasma en una tesis es solo un pequeño mosaico de la complejidad de la realidad, pero también desde ese pequeño aporte nos comprometemos a visibilizar por qué es importante y por qué el hecho de conocerlo abre una puerta para que el resto de los mosaicos logren una armonía que se traduzca en mejores condiciones para el resto. Sea cual sea el nivel, estamos conectados.

Este mosaico que habla sobre la infancia migrante en los jardines infantiles surgió desde una pregunta humana que como investigadora formulé a raíz de la historia migrante de mi familia y de mi propia condición migrante. Este hecho tuvo la ventura de encontrarse con una directora de tesis que compartía una historia de migración, ella también tiene una familia migrante y tuvo la experiencia ella misma de ser una niña migrante. Por lo anterior, esta investigación no surge como una búsqueda impuesta desde el exterior por extraños, es una pregunta que emerge desde aquellos que por años hemos convivido con la migración y cuyas historias son también las nuestras.

Al inicio de esta tesis, Chile no reportaba aún como relevante el fenómeno migratorio. Las caras de la migración llegaban desde fuera, especialmente de la crisis de refugiados en Siria, que entonces vivía un momento álgido. Mirar esa realidad y compararla con otras situaciones migrantes me abrió a la posibilidad de pensar que la migración tenía muchas formas distintas de vivirse, cuando los medios visibilizaban imágenes de los niños refugiados observé con atención que, aunque las imágenes utilizadas eran de niños, casi nadie hablaba con ellos, los adultos los mostraban como la

parte más penosa de la crisis humanitaria, sin embargo, no había espacios que mostraran sus voces.

Desde esta observación sencilla surgió la pregunta primaria de esta tesis: ¿cómo experimentan los niños pequeños el hecho de ser migrantes?

Como académicos iniciamos una búsqueda por esa respuesta en investigaciones realizadas anteriormente, enfocados desde la educación, esperaba que siendo la escuela uno de los lugares destinados para la infancia hubiera respuestas.

En ese momento los hallazgos nos permitieron conocer que era lo que se sabía de los niños migrantes y tal como presentamos en el Estado del Arte, primero encontramos que las investigaciones se referían especialmente a las problemáticas que enfrentaban los docentes en el trabajo cotidiano con los niños migrantes, y que se concentraban especialmente en la diferencia de idioma (Campano, 2011; Marti-Bucknall, 2002; Nemeth, 2011; Novaro, 2008; Ojala, 2010) y el tema racial (Adair, 2012; MacNaughton, 2008; Nemeth, 2011; Pavez, 2013; Tijoux, 2013). Por otra parte, había otro grupo de investigaciones que relevaba las tensiones existentes entre los padres migrantes, sus hijos y los espacios de educación escolar (Glick, 2012; González-Calvo, 2005; Puyana, 2011), en muchos casos, por falta de comunicación y la existencia de estereotipos, lo que coincide con el primer grupo de investigaciones respecto al peso del idioma y el tema racial. Finalmente había un tercer grupo de investigaciones orientadas a presentar propuestas de intervención en las aulas de clase (Ancheta, 2013; Grisham-Brown, 2013; Nemeth, 2011). Pero sobre la experiencia de los niños en el tema de ser migrantes eran reducidas (Campano & Low, 2011; Dobson, 2009; Macnaughton, 2001; Pavez, 2011, 2013; Suárez-Cabrera, 2015) y el número disminuía en la medida que la edad de los niños se reducía.

Esta ausencia de respuestas por parte de los niños en el tema de la migración nos llevó a explorar entonces metodologías de investigación que permitieran que los más pequeños dieran cuenta de sus experiencias, en este caso fueron las metodologías multimodales. Dos investigaciones relevantes encontramos que conjuntaba el tema de infancia y metodologías que dieran voz a los niños fue la realizada a través de la

videoetnografía de Tobin (1989) en *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*, a la par de *Mosaic Approach* (2001) como un grupo de técnicas en la que los niños de entre 3 y 6 años hablaban de los territorios en que habitaban.

A través de estas búsquedas pudimos concretar primero, la pregunta de investigación: ¿qué imágenes de la infancia migrante portan los niños que asisten a los jardines infantiles de Santiago? y segundo las técnicas y metodologías a utilizar para responder a la misma.

Encontramos en la investigación primero que los niños efectivamente portan imágenes de la infancia migrante, y que estas pueden en algunos casos ser compartidas con los adultos, pero que no necesariamente son las mismas. Incluso encontramos una serie de imágenes reportadas por los adultos las cuales eran opuestas a las reportadas por los niños.

Consideramos que esta investigación contiene elementos que muestran que la idea del niño como reproductor de la cultura planteada en otras investigaciones (Ancheta, 2013; Glick, 2012; Han &, Chien-Chung, 2010; Nemeth, 2011; Puyana, 2011; Souto-Manning, 2009) no corresponde con la capacidad de los niños de desarrollar una cultura propia (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) y que esta investigación es una evidencia de que los niños si desarrollan imágenes propias de la realidad que experimentan, y que son capaces de dar cuenta de ella independientemente de lo que los adultos digan al respecto. Evidentemente pueden existir vínculos e imágenes compartidas por desarrollarse dentro de una misma comunidad educativa, pero esta convivencia no condiciona las imágenes de los niños a lo que los adultos crean. Por lo tanto, es un hecho que existen imágenes de la infancia en tensión entre los niños y los adultos que se desequilibran por la asimetría de poder (Bustelo, 2012; Corrales, 2015) que existe en las salas.

Cabe mencionar que las imágenes reportadas por los adultos son congruentes con lo señalado por la bibliografía internacional respecto a la presencia de niños migrantes en los espacios escolares. Encontramos que los adultos educadores reportan tensiones en el

tema del idioma y la raza frente a los niños migrantes y también en relación con los padres, esto afecta la manera en que conciben su tarea educativa frente a los niños migrantes.

Hay que señalar que en esta investigación encontramos que las tensiones que existen son reportadas de los educadores hacia los padres como se dijo anteriormente, y de los educadores hacia los niños. Por esta razón recomendamos trabajar temas de multiculturalidad desde la formación docente en especial en la idea de que la presencia de niños migrantes se traduzca en una carga.

Respecto a la realización in situ, en el proceso en terreno relevaron elementos importantes que durante la planificación tenían un rol secundario. Por ejemplo, la presentación de la investigadora que tenía un carácter protocolar y propuesto para generar una cierta familiaridad adquirió relevancia cuando los niños se apropiaron de ese espacio para hablar de su origen y pertenencia.

El descubrimiento sensible de los niños relevó el diálogo sobre su propio origen y enriqueció la investigación por la forma en que ellos declaran una pertenencia como identidad. Por ello es importante que cuando realicemos investigación con niños consideremos nuestras técnicas planificadas, pero que mantengamos una cierta libertad y flexibilidad hacia la forma en que los niños orientan la investigación tal como lo propone el modelo reconceptualista (Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg et al. 1999; Olsson, 2009; Olsson, Dahlberg, & Theorell, 2016)

La apertura durante todo el proceso de terreno relevó a otros actores importantes y requirió de la realización de técnicas acorde que no estaban originalmente presentes dentro de la planificación, pero que necesitaron ser incluidas para mejorar el conocimiento del tema investigado.

La participación de los niños fue en general activa durante todo el proceso, ellos se manifestaron interesados en las técnicas, en este sentido, es necesario considerar durante la planificación que las técnicas orientadas a generar datos tengan una duración

acorde a la ventana de atención de los niños que es aproximadamente de 20 minutos tanto en lo individual como en lo grupal.

Es importante compartir que las mejores participaciones en la investigación se lograron cuando la técnica propuesta se realizó en las primeras horas de la mañana de manera posterior al saludo. En estos casos los niños mostraban más interés y atención durante el proceso que cuando este se hizo en el espacio previo o posterior al almuerzo. En este espacio temporal las educadoras también se mostraron más atentas y participativas, la transición al almuerzo puede distraer a niños y adultos de la técnica.

El manejo de los tablets por parte de los niños fue un elemento que consideramos exitoso de acuerdo con las evidencias gráficas producidas por ellos. A través de las distintas imágenes que produjeron fue posible conocer su EEP desde una mirada a la que los adultos no accedemos. Por esta razón la devolución a los niños y el agradecimiento por su participación fue un libro para cada sala con las fotos producidas por los niños asistentes a la misma. Esta devolución les permitió ver su participación en un objeto concreto que permaneció en la sala, el libro contiene sus dibujos y fotografías además ellos mismos eligieron el nombre para su libro antes de ser enviado a impresión. La planeación de la devolución debe pensarse como una instancia de interés y beneficio tangible para el niño, allende los hallazgos del investigador.

En algunos casos la participación se vio mermada por dos aspectos, el primero atendió a la apropiación que los niños tienen del espacio en el que transitan cotidianamente. En los casos en que el EEP era solo un espacio de jardín no inscrito en una escuela, la libertad de los niños para trasladarse es notablemente distinta a los niños que ven limitado su tránsito por la presencia de niños más grandes.

El segundo aspecto que mermó la participación de los niños fue la disposición de las educadoras a participar en las técnicas, pues los extremos de poco o demasiada participación pueden condicionar el desarrollo de estas. Si las educadoras se manifiestan abiertamente desinteresadas esto se expresa en ausencia total en la sala y poca colaboración lo que genera una disminución de la participación sobre todo en los casos

individuales, o bien, que el investigador tenga que atender temas disciplinares de toda la sala al mismo tiempo que requiere de realizar la técnica para el levantamiento de los datos. Por otra parte, si las educadoras asumen un rol protagónico en la realización de la técnica condicionan las interacciones y respuestas de los niños, sobre todo por que orientan cierto tipo de respuestas o acortan los tiempos dificultando que el niño pueda generar sus propias respuestas.

Promover una participación atenta y activa, así como una vigilancia epistemológica por parte de las educadoras es un reto fundamental para aquellos que queremos hacer investigación en jardines infantiles. Durante el proceso de investigación en el terreno descubrimos que esto está ligado a la mirada adultocéntrica que la educación para la primera infancia tiene y el rol que da a los niños y a los adultos en la misma. Es preciso planear mecanismos para disminuir la deseabilidad profesional en las educadoras y de esta manera promover una participación más abierta y menos tensionada de su parte.

Es necesario que el investigador considere en su planificación reuniones con las educadoras previas al desarrollo de la técnica, también es posible que otros integrantes de los jardines quieran tener reuniones para conocer sobre el proyecto, así como padres que necesiten de manera grupal o personal que se les explique la investigación y los consentimientos.

El carácter exploratorio de esta investigación deja abierta la propuesta a seguir realizando estudios que profundicen en las imágenes que portan los niños. Aún queda mucho por conocer sobre la forma en que los niños comprenden a los migrantes y su propia migración, esta investigación es un primer paso para que otros interesados en este tema se abran a la posibilidad de dialogar con los niños.

Encontramos que existen vacíos a llenar respecto a los mecanismos de transmisión de imágenes de la infancia migrante entre los niños y los adultos. También consideramos que sería relevante para el campo de conocimiento realizar un estudio de carácter longitudinal que busque conocer el tránsito entre las imágenes de infancia que portan los párvulos y las transformaciones que estas sufren en el paso a la educación básica. Esto

debido a la referencia constante de que los niños en el EEP no discriminan, pero “*más grandes empiezan a ver la diferencia*” realizada por las educadoras y técnicos.

Finalmente, queremos señalar que en cualquier política pública que atiende a temas de infancia y en especial en la política en educación es necesario y urgente dejar la postura adultocéntrica, esta puede estar bien intencionada pero mientras no considere la calidad de los niños como expertos en su propia vida y su capacidad de dialogar sobre ello, seguirá siendo una política incompleta.

Desde la academia podemos contribuir a crear puentes que ayuden a dejar de construir políticas concentradas en ver a los niños como los adultos que serán y no como los ciudadanos que son.

REFERENCIAS

- Adair, J. K. (2012). Discrimination as a contextualized obstacle to the preschool teaching of young Latino children of immigrants. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3). Doi: 10.2304/ciec.2012.13.3.163
- Alanen, L. (1992). *Modern childhood? Exploring the "child question" in sociology*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Alegre Canosa, M. A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- Ancheta, A. (2013). Avances y desafíos de la comparación internacional en educación y atención de la primera infancia. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 145-176. Doi: <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7618>
- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: Luz y sombra. *Migración y Desarrollo*, 1, 1-31.
- Argos, J., Ezquerro, M. y Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Trans Robert Baldick. Nueva York: Vintage.
- Banks, J. (1989). Multicultural education: Characteristics and goals. En J. Banks, & C. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education. Issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.
- Barrios-Valenzuela, L. y Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426.

- Bauman, Z. (2003). De peregrino a turista o una breve historia de la identidad. En S. Hall P. Dugay (Comp.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 40-68). Buenos Aires: Amorrortu.
- Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Rioseco, M. y Sanhueza, S. (2019). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno, *Revista Espacios en Blanco*, 29, 29-44.
- Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brettell, C. B. (2015). Theorizing migration in anthropology: the cultural, social, and phenomenological dimensions of movement. En C. B. Brettell, & J. F. Hollifield (Eds.), *Migration theory: talking across disciplines* (pp. 90-114). Nueva York, NY: Routledge.
- Bustos, M. y Miranda, B. (14 de enero de 2017). *Migrantes: más de mil niños ya están integrados a red Junji*. La Tercera. <http://www2.latercera.com/noticia/migrantes-mas-mil-ninos-ya-estan-integrados-red-junji/>
- Calvo, C. y Elizalde, A. (2010). Educación. Creación de nuevas relaciones posibles. *Polis*, 25, 1-8.
- Campano, G., & Low, D. (2011). Multimodality and immigrant children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(4), 381-384. Doi: 10.2304/ciec.2011.12.4.381
- Cano, V. y Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de Población*, 15(61), 129-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11211806007>
- Cano-Díaz, L. H., Pulido-Álvarez, A. C. y Giraldo-Huertas, J. J. (2015). Una mirada a la caracterización de la primera infancia: contextos y métodos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 279-293. Doi: 10.11600/1692715x.13116250314
- Canché Arriaga, L. (2012). El niño y adolescente como ciudadano mexicano. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 45(135), 1023-1061.

- Cannella, G. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. Nueva York: Peter Lang.
- Carr, M. (2010). Cómo lograr que los niños digan cuáles son sus perspectivas sobre su aprendizaje. En A. Smith, N. Taylor y M. Gollop (Eds.), *Escuchemos a los niños* (pp. 86-112). México: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo-Gallardo, P. (2015). Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 97-109. Doi: 10.11600/1692715x.1314030214
- Castles, S. (2010a). Migración irregular: causas, tipos y dimensiones regionales. *Migración y Desarrollo*, 8(15), 49-80. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992010000200002
- Castles, S. (2010b). Understanding global migration: a social transformation perspective. *Journal of Ethnic Migration Studies*, 36(10), 1565-1586. Doi: 10.1080/1369183X.2010.489381
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Londres: SAGE Publications.
- Cheeseman, S., & Torr, J. (2015). From ideology to productivity: Reforming early childhood education and care in Australia. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 3(1), 61-74. doi: 10.1007/2288-6729-3-1-61
- Christensen, P., & James. A. (2000). Childhood diversity and commonality: Some methodological insights. En P. Christensen, & A. James (Eds.), *Research with Children: Perspectives and practices* (pp. 156-172). Nueva York, London: Routledge.
- Christensen, P., & Prout. A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497. Doi: <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>

- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the mosaic approach to listen to young children's perspectives. En A. Clark, Kjørholt, & P. Moss (Eds.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29-49). Bristol: Policy Press. Recuperado de <https://learningaway.org.uk/wp-content/uploads/RL56-Extract-the-Mosaic-Approach-EARLY-YEARS.pdf>
- Clark, A. (2017). *Listening to young children: A guide to understanding and using the mosaic approach*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. Londres: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Colectivo Sin Fronteras (2007). *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Santiago, Chile: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe.
- Corrales, M. (2015). *Entre lo apolíneo y lo dionisiaco: naturaleza de las interacciones adulto – niño en la vida cotidiana* (1a ed.). Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Corsaro, W. (1979). We're friends, right? Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8(3), 315-336. Doi: 10.1017/S0047404500007570
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3rd ed.). Washington DC: Sage.
- Creswell, J., & Clark, P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Ángeles: Sage Publications.
- D'Ors, I. (2002). Consideraciones en torno a las nociones de emigración / inmigración y emigrante / inmigrante. *Estudis Romànics*. 24, 91-102.
- Dahlbergh, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Philadelphia: Routledge Falmer.
- Dahlbergh, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Oxfordshire: Routledge Falmer.

- De la Garza, R. (2010). *Migration, development and children left behind: a multidimensional perspective*. Nueva York: UNICEF, Policy, Advocacy and Knowledge Management, Division of Policy and Practice. Recuperado de https://www.unicef.org/socialpolicy/files/Postscript_Formatted__Migration_Development_and_Children_Left_Behind.pdf
- Departamento de Extranjería y Migración (2016a). *Migración en Chile 2005-2014*. Sección Estudios del Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Recuperado de <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/06/Anuario.pdf>
- Departamento de Extranjería y Migración (2016b). Evolución de la gestión gubernamental desde 1990: Desarrollo del fenómeno de las migraciones en Chile. Departamento de Extranjería y Migración. S/F. Recuperado de <http://www.extranjeria.gob.cl/filesapp/migraciones.pdf>
- Departamento de Extranjería y Migración (2016c). *Leyes migratorias*. Departamento de Extranjería y Migración. Recuperado de <http://www.extranjeria.gob.cl/legislacion-migratoria/>
- Departamento de Extranjería y Migración (2019). *Estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2019*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de Estadísticas (INE) Departamento de Extranjería y Migración (DEM).
- Departamento de Servicios Legislativos y Judiciales (2018). *Migración en Chile: tres perspectivas de análisis Biblioteca Nacional del Congreso de Chile*. Recuperado de https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/70409/1/Migracion_Chile.pdf
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* (1a ed.). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Dittborn Silva, C. y Ballesteros, V. (2017). *Reporte Migratorio 2017*. Departamento de Extranjería y Migración. <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2019/04/Reporte-Migratorio-Poblaci%C3%B3n-Migrante-en-Chile.pdf>

- Dobson, M. (2009). Unpacking children in migration research. *Children's Geographies*, 7(3), 355-360.
- Doña, C. y Amanda L. (2004). *Chile: moving towards a migration policy*. Recuperado de www.migrationinformation.org
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Trabajo presentado en el II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Granada, Down, España.
- Emond, R., & Esser, F. (2015). Transnational childhoods. *Transnational Social Review*, 5(2), 100-103. Doi: <https://doi.org/10.1080/21931674.2015.1053329>
- Einarsdottir, J., Dockett, & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Childhood Development and Care*, 179(2). Doi: <https://doi.org/10.1080/03004430802666999>
- Ey, L. (2017). An analysis of young children's engagement with single and group interviews. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(1), 36-44. Doi: [10.1177/183693911604100106](https://doi.org/10.1177/183693911604100106)
- Fargas Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192. Doi: [10.1177/1476718X09345412](https://doi.org/10.1177/1476718X09345412)
- Faulstich, M., Thorne, B., Chee, A., & Eva Lam, W. (2001). Transnational childhoods: The participation of children in processes of family migration. *Social Problems*, 48(4), 572-591.

- Feuk, R., Perrault, N., & Delamónica, E. (2010). La infancia y la migración latina y el Caribe. Desafíos. *Boletín de la Infancia y Adolescencia sobre el Avance los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, 11, 1-12. Recuperado de https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/35988/desafios-11-cepal-unicef_es.pdf
- Franzé, A (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.
- Funes, J. (2007). Una ley de la infancia para la infancia. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 35, 113-128.
- Funes, J. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas de hoy*. Barcelona: Graó.
- García Martínez, A. y Sáez Carrera, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la Educación*. Madrid: Narcea.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43(1), 9-26.
- Gaitán, L. (Dir.). (2008). *Los niños como actores en los procesos migratorios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gaitán, L. (2010). *Los niños como actores en los procesos migratorios: implicaciones para los Proyectos de Cooperación*. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis.
- García Borrego, I. (2008) *Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero* (Tesis Doctoral). Departamento de Sociología I, UNED, Madrid, España.
- Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. En J. Banks (Ed.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 25-43). Nueva York. Macmillan Publishing.

- Glick, J., & Hanish, L. (2012). Migration timing and parenting practices: contributions to social development in preschoolers with foreign-born and native-born mothers. *Child Development*, 83(5), 1527–1542. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01789.x
- Gómez-Mendoza, M. A. y Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89. Doi: 10.11600/1692715x.1213040513
- Gómez-Urrutia, V. y Jiménez-Figueroa, A. (2015). El conflicto trabajo-familia ante los derechos al cuidado de niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 137-150. Doi: 10.11600/1692715x.1317190814
- González - Calvo, V. (2005). El duelo migratorio. *Trabajo Social*, 7, 77-97.
- Green, C. (2012). Listening to children: exploring intuitive strategies and interactive methods in a study of children's special places. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 269-285. Doi: 10.1007/s13158-012-0075-9
- Green, C. (2015). Toward young children as active researchers: A critical review of the methodologies and methods in early childhood environmental education research. *The Journal of Environmental Education*, 46(4), 207-229. Doi: 10.1080/00958964.2015.1050345
- Green, C. (2016). Sensory tours as a method for engaging children as active researchers: exploring the use of wearable cameras in early childhood research. *International Journal of Early Childhood*, 48(3), 277-294. Doi: 10.1007/s13158-016-0173-1
- Grisham-Brown, J., & McCormick, K. (2013). Lessons learned from work with international partners to inform rural practices for early childhood intervention. *Rural Especial Education Quarterly*, 32(1), 3-10. Doi: 10.1177/875687051303200102
- Groizard, J. L. (2006). Migraciones y desarrollo: nuevas teorías y evidencia. *Revista de Economía Mundial*, 14, 251-274. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86617194009>

- Han, W., & Huang, C. (2010). The forgotten treasure: bilingualism and Asian children's emotional and behavioral health. *American Journal of Public Health, 100*(5), 831-838. Doi: 10.2105/AJPH.2009.174219
- Harth, R. (1979). *Children's experiences of place*. Nueva York. NY: Irvington.
- Herrera-Seda, C. y Aravena-Reyes, A. (2015). Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13*(1), 71 -84. Doi: 10.11600/1692715x.1312280813
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Antropologist, 109*(2), 261-272.
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (2010). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Oxon: Routledge.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. Oxon: Routledge.
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26*(65), 419-441.
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016) Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación, 45*, 132-173. Doi: 10.4067/S0718-45652016000200005
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) (2013). *Párvulos inmigrantes que asisten a la RED JUNJI - PMG de Género*. Recuperado de http://migracion.iniciativa2025alc.org/download/04CLf_material_consulta_JUNJI.pdf
- Keat, J., Strickland, M., & Marinak, B (2009). Child voice: How immigrant children enlightened their teachers with a camera. *Early Childhood Education, 37*, 13-21. Doi: 10.1007/s10643-009-0324-1
- Lubeck, S. (1996). Deconstructing "child development knowledge" and "teacher preparation". *Early Childhood Research Quarterly, 11*(7), 147-167. Doi: 10.1016/S0885-2006(96)90003-4

- MacNaughton, G. (2001). Silences and subtexts of immigrant and nonimmigrant children. *Childhood Education*, 78(1), 30-36. Doi: 10.1080/00094056.2001.10521683
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying post-structural ideas*. Nueva York: Routledge
- Marti-Bucknall, W. (2002). Teaching and learning in early childhood in German-speaking Switzerland. *Childhood Education*, 78(6), 335-340. Doi: 10.1080/00094056.2002.10522201
- Martin, P. (2015). Economic aspects of migration. En C. B. Brettell, & J. F. Hollifield (Eds.), *Migration theory: talking across disciplines* (pp. 90-114). Nueva York, NY: Routledge.
- Martinez, J. (2002). *Exigencias y posibilidades para políticas de población y migración internacional. El contexto latinoamericano y el caso de Chile*. Serie Población y desarrollo. Santiago, Chile: Celade/Cepal, Publicación de las Naciones Unidas.
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (1998). *Worlds in motion: Understanding international migration at the end of the millennium. (International Studies in Demography)*. Oxford: Oxford University Press.
- Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Revista Docencia*, 56(2)- 47-56.
- Mayall, B. (2000). Conversations with children: working with generational issues. In Research with children. En P. Christensen, & A. James (Eds.), *Research with children. Perspectives and practices* (pp. 113-129). Londres: Routledge.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood*. Buckingham: Open University press.
- Mayall, B. (2009). *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives*. Glasgow: Open University Press-McGraw-Hill Education.
- Mezzano, S. (1995). Políticas de inmigración chilena desde 1845 hasta 1992. *Revista Diplomacia*, 68.

- Mires, L. (1986). *Notas sobre la constitución de las clases medias chilenas: los inmigrantes*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Sociales y Educación Sur.
- Micolta, A. M. (2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Trabajo Social*, 7, 59-76.
- Mieles, M. y García, M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventudes*, 8, 809-819.
- Miller, K. (2018). An investigation of early childhood teachers' perceptions of families through a photo-sharing activity. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(2), 131-149.
- Ministerio de Desarrollo Social (2013). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2013. Apartado sobre Inmigrantes*. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/CASEN_2013_Inmigrantes_revisada.pdf
- Ministerio de Educación (2001). *La educación parvularia en Chile*. Unidad de Educación Parvularia División de Educación General. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ceduc_parvularia_en_chile.pdf
- Ministerio de Educación (2014). *El estado del arte de la educación parvularia en Chile*. Centro de Estudios MINEDUC. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2015>
- Ministerio de Educación (2016). *Estudio respecto a la inclusión de los niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvularia*. RFPS-CLE-40/2018. FOCUS. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación (2018). *Estadísticas de la Educación 2017*. Santiago, Chile. Autor.
- Moscoso, M. (2015). Amor y control: notas etnográficas sobre migración, crianza y generación. *Revista de Antropología Social*, 24, 245-270. Doi: 10.5209/rev_RASO.2015.v24.50655

- Moss, P., Dahlberg, G. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en la educación infantil*. España: Grao.
- Muñoz, E., Alarcón, J. y Sanhueza, S. (2018). Modernidad, tolerancia y migración. Consecuencias para la educación en Chile. *Revista Educación & Sociedad*, 39(144), 756-778.
- Nemeth, K., & Brillante, P. (2011). Solving the puzzle: Dual language learners with challenging behaviors. *Young Children*, 66(4), 12-17.
- Ni Laoire, C., White A., Tyrrell, N., & Carpena-Méndez, F. (2012). Children and young people on the move: geographies of child and youth migration. *Geography*, 97(3 Special issue), 129-134.
- Novaro, G. y Borton, L. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 173-201.
- Norambuena, C. (1990). Política y legislación inmigratoria en Chile 1830-192. *Cuadernos de Humanidades*, 10, Historia, Serie 3. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Santiago de Chile, Santiago de Chile.
- Ojala, M. (2010). Developing multicultural early childhood education in a Finnish context. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(1), 13-22.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. Londres: Routledge.
- Olsson, L., Dahlberg, G., & Theorell, E. (2016). Displacing identity – placing aesthetics: early childhood literacy in a globalized world. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(5), 717-738.
- Organización Internacional para las Migraciones (2016). *Los términos clave de migración*. Página Oficial de la Organización Internacional para las Migraciones. Recuperado de <https://www.iom.int/es/los-terminos-clave-de-migracion>
- Ortega, E. (2015). Los niños migrantes irregulares y sus derechos humanos en la práctica europea y americana: entre el control y la protección. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 28(142), 185-221.

- Oyanedel, J. C., Alfaro, J. y Mella, C. (2015). Bienestar subjetivo y calidad de vida en la infancia en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 313-327. Doi: 10.11600/1692715x.13118040414
- Pacini-Ketchabaw, V. (2010). Introduction: Resituating Canadian early childhood education. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(3), 241-245.
- Parkinson, D. D. (2001). Securing trustworthy data from an interview situation with young children: six integrated interview strategies. *Child Study Journal*, 31(3), 137-156.
- Pavez Soto, I. (2010). Los derechos de las niñas y los niños peruanos migrantes en Chile. La infancia como un nuevo actor migratorio. *Enfoques*, 8(12), 27-51.
- Pavez Soto, I. (2011). *Migración infantil rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile* (Tesis Doctoral). Facultat de Ciències Politiques i Sociologia. Departament de Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona, España Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl_10803_79139/ips1de1.pdf
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102. Doi: 10.5354/0719-529X.2012.27479
- Pavez Soto, I. (2013). Los significados de "ser niña y niño migrante": conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis*, 12(35), 183-210. Doi: 10.4067/S0718-65682013000200009
- Pavez Soto, I. y Lewin, K. (2014). Infancia e inmigración en Chile: hacia un estado del arte. *Revista AMMENTU, Bollettino Storico e Archivistico del Mediterraneo e delle Americhe*, 1(4), 50-63.
- Poblete, R. (2009). Educación Intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 181-200.
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). *Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana. Informe Final de la Investigación*. Santiago, Chile: Superintendencia de Educación.

- Pozzo, M. y Segura, M. (2013). Construcción de identidad en los niños migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(4), 67-93.
- Puyana, Y. y Rojas A. (2011). Afectos y emociones entre padres, madres e hijos en el vivir transnacional. *Trabajo Social*, 13, 95-110.
- Qvortrup, J. (1987). Introduction to sociology of childhood. *International Journal of Sociology*, 17(3), 3-37.
- Qvortrup, J. (1992). El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro europeo de Viena. *Infancia y Sociedad*, 15, 169-186.
- Qvortrup, J., Corsaro, W., & Honig, M. (Eds.). (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ranis, G., & Fei, J. C. I. (1961). A theory of economic development. *American Economic Review*, 51, 533-565.
- Riedeman, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación anti- racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(42). Doi: 10.4067/S0718-65682015000300010
- Real Academia de la Lengua (2021). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Red Europea de Migración (2012). *Glosario sobre migración y asilo 2.0. Un instrumento para una mayor comparabilidad*. Comisión Europea (2a ed.). Recuperado de http://www.emn.at/wp-content/uploads/2017/01/EMN_Glossary_ES_Version.pdf
- Redón Pantoja, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 213-239. Doi: 10.4067/S0718-07052010000200013
- Rengel, K. (2014). Research with children in kindergartens. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 146, 34 -39.
- Rhedding-Jones, J. (2005). Decentering Anglo-American curricular power in early childhood education: Learning, Culture and “child development” in higher education coursework. *Journal of Curriculum Theorizing*, 21(3).

- Robson, S. (2011). Producing and using video data in the early years. Ethical questions and practical consequences in research with young children. *Children and Society*, 25(3), 179-189. Doi: 10.1111/j.1099-0860.2009.00267.x
- Rodríguez Pascual, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología*, 58(26), 99-124. Doi: 10.3989/ris.2000.i26.796
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile Republicano (1810-2010)*. Recuperado de https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2016/12/la_infancia_chile_republicano.pdf
- Rojas, N. y Silva, C. (2016). *La migración en Chile: Breve reporte y caracterización. Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo*. Recuperado de http://masdiversidad.cl/wp-content/uploads/2017/11/Migracion-en-Chile.pdf?__cf_chl_jschl_tk__=pmd_2fded1b44dc552443b438bd675d86052639dd7bb-1627251727-0-gqNtZGzNAG2jcnBszQN6
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Londres: Sage Publications.
- Santa María, E. (2002). Inmigración y barbarie. La construcción social y política del migrante como amenaza. *Revista de Sociología*, 66, 59-75.
- Segura, M. y Bijit Abde, K. (2014). Barrios y población inmigrantes: el caso de la comuna de Santiago. *Revista INVI*, 29(81), 19-77. Doi: 10.4067/S0718-83582014000200002
- Serani, E. (2001). *Políticas migratorias*. Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado de https://www.bcn.cl/portal/resultado-busqueda?texto=Pol%C3%ADticas%20Migratorias&dc_source=&npagina=1&orden_por=1&orden_ad=desc
- Sjaastad, L. (1962). The costs and returns of human migration. *Journal of Political Economy*, 70, 80-93.
- Schwandt, T. A. (2015). *The sage dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks CA: Sage.

- Schramkowsky, B. (2005). Perspectivas sobre integración en Chile. *Revista Praxis*, 7.
- Smith, D. Rerat, P., & Sage J. (2014). Youth migration and spaces of education. *Children's Geographies*, 12(1), 1-8.
- Souto-Manning, M. (2009). Educating Latino Children: International perspectives and values in early education. *Childhood Education*, 85(3), 182-186.
- Stefoni, C. (2002). Mujeres inmigrantes peruanas en Chile. *Papeles de Población*, 33, 118-145.
- Stefoni, C. (2011a). *Perfil migratorio en Chile*. Organización Internacional para las Migraciones. <https://red-iam.org/sites/default/files/2018-11/Perfil%20Migratorio%20Chile.pdf>
- Stefoni, C. (2011b). Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante. En B. Feldman Bianco et. al. (Comp.), *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías* (pp. 79-110). Ecuador: CLACSO-FLACSO. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M. y Casas-Cordero, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Santiago, Chile: OIM-Universidad Alberto Hurtado.
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153–182. Doi: 10.5354/0719-3769.2016.44534
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990, 1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Londres: Sage Publications Ltd.
- Suárez-Cabrera, D. L. (2015). Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 627-643.

- Taguchi, H. L. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Londres: Routledge.
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307. Doi: 10.4067/S0718-65682013000200013
- Tijoux-Merino, M. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 20(61), 83-104.
- Tizón García, J. (1993). *Migraciones y salud mental*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias PPU.
- Todaro, M. P. (1976). Internal migration in developing countries: A survey. En M. P. Todaro (Ed.), *Internal migration in developing countries: A review of theory, evidence, methodology and research* (pp. 361-402). Ginebra: BIT.
- Todorov, T. (2013). *El miedo a los bárbaros*. España: Galaxia Gutemberg.
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited: China, Japan, and the United States*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tobin, J., Wu, D., & Davidson, D. H. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven: Yale University Press.
- Unda, R. (2009). *Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina. Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: IFEJANT, 203-223.
- Valverde Mosquera, F. (2008). Intervención social con la niñez: Operacionalizando el enfoque de derechos. *MAD*, 3, 95-119. doi: 10.5354/0718-0527.2014.31055
- Vandenbrooeck, M. (2017). Supporting (super)diversity in early childhood settings. En L. Miller, C. Cameron, C. Dalli, & N. Barbour (Eds.), *The Sage handbook of childhood policy* (pp. 403-417). Londres: Sage publications.

- Vázquez, F. y Blanco, B. (9 de abril de 2018). Extranjeros en Chile superan el millón 110 mil y el 72% se concentra en dos regiones: Antofagasta y Metropolitana. *EMOL*. Recuperado de <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2018/04/09/901867/Extranjeros-en-Chile-superan-el-millon-110-mil-y-el-72-se-concentra-en-dos-regiones-Antofagasta-y-Metropolitana.html>
- Vergara, A., Chávez, P. y Vergara, E. (2010). Televidencia y vida cotidiana de la infancia: Un estudio de casos con niños y niñas de Santiago. *Polis*, 9(26), 371-396. Doi: 10.4067/S0718-65682010000200018
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Trabajo presentado en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.
- Wong, J., & Rao, N. (2015). The evolution of early childhood education policy in Hong Kong. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 9(1), 1-16. doi: 10.1007/s40723-015-0006-y

ANEXOS

ANEXO A

Guión para técnica de dibujo Bruno

Objetivo General de la Investigación

El objetivo general de este proyecto de investigación es comprender las imágenes de infancia migrante que circulan entre los párvulos que asisten jardines infantiles de alta matrícula multicultural distinguiendo los mecanismos que generan su herencia y producción.

Objetivos Específicos con los que se vincula esta técnica

1. Describir las imágenes de infancia que portan los párvulos sobre los niños migrantes con los que conviven en los establecimientos educativos.

Objetivo de la técnica.

Conocer que elementos los niños manifiestan a través del dibujo en relación con la idea de un niño migrante. Explorar que elementos visuales comunican y de qué manera dan cuenta de estos de forma oral.

Pasos en el proceso de entrevista

1. Presentación del equipo con los niños por parte de las educadoras.
2. Presentación del equipo “Hola nosotras somos _____ y estamos hoy aquí para conversar con ustedes sobre una técnica especial, ¿les gustaría ayudarnos? _____. Hay un niño que se llama Bruno. Bruno vive en un país que se llama Trópico. Bruno y su familia van a venir a vivir a Chile. Bruno no sabe cómo es este jardín infantil y está muy asustado por qué no sabe si la va a gustar venir aquí. ¿ustedes cómo se imaginan que es Bruno? Traten de ver en su mente a Bruno, solo sabemos que el es un niño de ____ años (la edad general del grupo) y que es de Trópico, ¿podrían dibujar a Bruno como se lo imaginan?”
3. Este es el momento de solicitar el consentimiento por asentimiento que es algo cercano a lo siguiente:
“ _____ (nombre) queremos invitarte a participar con nosotros en una investigación que estamos haciendo para saber más sobre los niños que están en este jardín. Lo que vamos a hacer es invitarte junto con tus tías y compañeros a dibujar y tomar fotos y además conversar sobre las fotos y los dibujos.

¿Te gustaría participar con nosotros? _____ si en algún momento quieres preguntarnos algo sobre lo que estamos haciendo puedes hacerlo y es importante que sepas que si en algún momento tu ya no quieres participar solo necesitas decirlo y no habrá ningún problema ¿está bien? _____

4. Al terminar la presentación del equipo siguiendo la indicación de la educadora entregar los materiales para realizar el dibujo. El dibujo es completamente libre y pueden hacerlo solos o en equipo en algunos casos puede haber una intervención de una educadora o técnico, pero esta tiene que ser lo más acotada posible.
5. Durante la realización del dibujo el equipo investigador, así como las educadoras y las técnicos pueden preguntar a los niños respecto al contenido de sus dibujos y las elecciones que tomen a la hora de plasmar sus ideas en la hoja. En este caso, las preguntas tratan de acercarse a las imágenes de las cuales los niños dan cuenta y los contenidos que expresan en relación a un niño que no vive en Chile. Se espera que la elaboración del dibujo con los niños dure aproximadamente entre 10 y 15 minutos. Es posible que durante el proceso el niño se distraiga por lo que es importante tratar de reforzar el objetivo de la técnica. En el caso de que la distracción sea permanente puede darse por terminada.

ANEXO B

Guión para técnica tour fotográfico

Objetivo General de la Investigación

El objetivo general de este proyecto de investigación es comprender las imágenes de infancia migrante que circulan entre los párvulos que asisten jardines infantiles de alta matrícula multicultural distinguiendo los mecanismos que generan su herencia y producción.

Objetivos Específicos de la investigación con los que se vincula esta técnica

2. Describir las imágenes de infancia que portan los párvulos sobre los niños migrantes con los que conviven en los establecimientos educativos.

Objetivo de la Técnica

Explorar lugares y elementos del espacio cotidiano de los niños que ellos consideren pueden ser relevantes para un niño migrante que viene a su jardín.

Indagar sobre la forma en que estos lugares y elementos pueden estar relacionados con imágenes de la infancia que ellos manejan y en específico con imágenes de la infancia migrante, esto por relación con los niños migrantes o bien por transmisión de ideas de los adultos.

Pasos en el proceso de entrevista

6. Presentación del equipo con los niños por parte de las educadoras.
7. Presentación del equipo “Hola nosotras somos _____ y estamos hoy aquí para conversar con ustedes sobre una técnica especial, ¿les gustaría ayudarnos? _____. Hay un niño que se llama Bruno. Bruno vive en un país que se llama Trópico. Bruno y su familia van venir a vivir a Chile. Bruno no sabe cómo es este jardín infantil y está muy asustado por qué no sabe si la va a gustar venir aquí. _____ y yo creemos que ustedes pueden ayudarnos a encontrar lugares que le gusten a Bruno, ¿nos quieren ayudar? La forma de ayudarnos es que tomemos algunas fotos de los lugares que ustedes creen que pueden gustarle a Bruno.”

Antes de salir a tomar las fotos me gustaría preguntarles algo ¿cómo se imaginan que es Bruno?” (aquí tal vez podríamos preguntar a las educadoras y técnicos si los niños que permanezcan en la sala con ellas podrían hacer un dibujo sobre cómo se imaginan a Bruno).

8. Al terminar la presentación del equipo siguiendo la indicación de la educadora salir de la sala. Este es el momento de solicitar el consentimiento por asentimiento que es algo cercano a lo siguiente:

“ _____ (nombre) queremos invitarte a participar con nosotros en una investigación que estamos haciendo para saber más sobre los niños que están en este jardín. Lo que vamos a hacer es invitarte junto con tus tías y compañeros a dibujar y tomar fotos y además conversar sobre las fotos y los dibujos.

¿Te gustaría participar con nosotros? _____ si en algún momento quieres preguntarnos algo sobre lo que estamos haciendo puedes hacerlo y es importante que sepas que si en algún momento tu ya no quieres participar solo necesitas decirlo y no habrá ningún problema ¿está bien? _____

9. Terminado el momento anterior entregar a cada uno de los niños el ipad, dar unos minutos para que se familiaricen con la herramienta y finalmente poner el programa para tomar fotografías/ video.
10. Preguntar al niño qué lugar cree que le puede gustar a Bruno e iniciar el recorrido, es importante mencionar que el niño señalará la dirección del recorrido y el adulto acompañante puede preguntar al niño sobre la razón de su elección u otras preguntas que considere que apuntan al objetivo planteado: ¿existen imágenes de la infancia migrante que porten estos niños? ¿cómo establecen la relación entre los lugares / cosas / personas que fotografían con las imágenes de los niños migrantes si dan cuenta que estas existen?
11. Se espera que el recorrido con los niños dure aproximadamente entre 10 y 15 minutos. Es posible que durante el proceso el niño se distraiga por lo que es importante tratar de reforzar el objetivo de la técnica. En el caso de que la distracción sea permanente puede darse por terminada la técnica.

ANEXO C

Guión para técnica photobook

Objetivo General de la Investigación

El objetivo general de este proyecto de investigación es comprender las imágenes de infancia migrante que circulan entre los párvulos que asisten jardines infantiles de alta matrícula multicultural distinguiendo los mecanismos que generan su herencia y producción.

Objetivos Específicos de la investigación con los que se vincula esta técnica

3. Describir las imágenes de infancia que portan los párvulos sobre los niños migrantes con los que conviven en los establecimientos educativos.

Objetivo de la Técnica

Retomar aquellos lugares y elementos del espacio cotidiano de los niños que ellos consideren pueden ser relevantes para un niño migrante que viene a su jardín; esto a través de fotografías impresas de sus propios recorridos para tratar de obtener más datos sobre las mismas.

A través del diálogo sobre las fotos indagar sobre la forma en que estos lugares y elementos pueden estar relacionados con imágenes de la infancia que ellos manejan y en específico con imágenes de la infancia migrante, esto por relación con los niños migrantes o bien por transmisión de ideas de los adultos.

Conocer la forma de participación activa de los niños en el proceso de selección de fotos así como los elementos de las fotos de los cuales ellos dan cuenta.

Pasos en el proceso

1. Presentación por parte del investigador. Retomar elementos de la reunión pasada principalmente a Bruno, su calidad de niño de otro país, su origen y el hecho de que viene a vivir a Chile y su deseo de conocer este jardín.
2. Describir la nueva técnica “_____ niños, como recuerdan ustedes tomaron con los ipad una serie de fotos que ustedes creen que le podían gustar a Bruno, hoy día nosotros

trajimos algunas de esas fotos impresas para que ustedes puedan hacer un libro de fotos con aquellas que consideran que a Bruno le pueden gustar más, ¿quieren hacer este libro?_____ antes de ponernos a trabajar es importante que ustedes sepan que este libro tiene solo 10 páginas por lo que tenemos que elegir solamente 10 fotos para el libro para Bruno”

3. En este momento dividimos el grupo en dos equipos. “Ahora niños en el centro vamos a colocar las fotos que ustedes tomaron, obsérvenlas y elijan aquella que creen que a Bruno le puede gustar más” En este momento podemos conversar en primera instancia por su elección.
4. Cuando los niños eligen las fotos entonces conversamos sobre el modo de votación. Cada uno va a mostrar su foto (al mostrarla el investigador pregunta por qué creen que le puede gustar esa foto a Bruno) y los demás si quieren que la foto quede en el photobook levantan el pulgar arriba, sino pulgar abajo.
5. Elegidas las fotos previo a pegar se cuestiona sobre cual creen que le va a gustar más a Bruno para partir con esa foto. La idea es lograr un poco más de conversación respecto a la foto elegida.
6. Se pegan las fotos de manera individual.
7. En equipo se conversa sobre el mejor nombre para el libro.
8. Se finaliza la técnica agradeciendo su participación a las tías y niños

ANEXO D

Guión para técnica de grand photo

Objetivo General de la Investigación

El objetivo general de este proyecto de investigación es comprender las imágenes de infancia migrante que circulan entre los párvulos que asisten jardines infantiles de alta matrícula multicultural distinguiendo los mecanismos que generan su herencia y producción.

Objetivos Específicos con los que se vincula esta técnica

1. Describir las imágenes de infancia que portan los párvulos sobre los niños migrantes con los que conviven en los establecimientos educativos.

Objetivo de la técnica.

1. Profundizar sobre elementos manifestados por los niños en técnicas anteriores respecto a las imágenes de infancia que portan sobre los niños migrantes con los que conviven en los establecimientos educativos.

Pasos en el proceso de la técnica

1. Presentación del equipo con los niños por parte de las educadoras.
2. Presentación del equipo y la naturaleza de la técnica (partir recordando la figura de Bruno y lo hecho en las técnicas anteriores) “Bruno ha recibido el photobook que ustedes elaboraron y hubo algunas fotos que le gustaron mucho, nos pidió que les preguntáramos un poco más sobre ellas para poder conocerlos mejor, y sobre todo para saber porque ustedes creen que puede gustarle esas cosas, así que hoy trajimos esas fotos para poder conversar un poco más sobre ellas”
3. Se divide el grupo en dos equipos y se distribuyen los niños en dos mesas grandes colocando al centro las fotos para que puedan verlas. En el caso de esta técnica son solo 5 fotos con las que se trabajará, nuevamente en dos equipos cada uno de los cuales contará con su propio paquete de fotos. Durante la técnica. La investigadora dialogará una por una las fotografías. La propuesta principal de preguntas para cada foto son las siguientes:

Contenido de foto	Interés principal	Preguntas propuestas
Personas.	Bruno persona , retomar su descripción física, su carácter, qué creen que le gusta, cómo habla con las personas, cuál es su idioma, tiene amigos, cómo son ellos, cómo es la demás gente en su país.	¿Cómo se ve Bruno? ¿Cómo es su cabeza? ¿De qué color es su piel? ¿Cómo es su pelo? ¿de qué color son sus ojos? ¿sus manos y pies son grandes o pequeños? ¿Cómo creen que es Bruno, callado o habla mucho? ¿Es un niño serio o muy alegre? ¿Qué es lo que más le gusta hacer a Bruno? ¿Como habla Bruno? ¿Cómo son los compañeros de jardín de Bruno? ¿Bruno se parece a las personas de su país o es distinto a los demás?
Materiales de trabajo.	Bruno haciendo , que le gusta hacer a Bruno, que hace en la escuela, tiene compañeros, cómo son sus clases, cómo se viste Bruno	¿Qué creen que es lo que más le gusta hacer a Bruno? ¿Qué hace el en la escuela? ¿Cómo es la tía de Bruno? ¿Qué es lo que más le gusta aprender a Bruno? ¿Cómo se viste Bruno para ir a la escuela?
Juguetes / Juegos.	Bruno jugando , a qué le gusta jugar a Bruno, le gusta jugar solo o tiene amigos, con quién juega, cuál es su juguete favorito, cómo juegan los niños en el país de Bruno.	¿A qué le gusta jugar a Bruno? ¿Bruno tiene amigos? ¿Cómo son los amigos de Bruno? ¿Qué juguete es el favorito de Bruno? ¿Cómo juegan los niños en el país de Bruno?
Lugares.	Bruno en su país , cómo se siente Bruno en su casa, cómo se siente en su escuela, cómo es su alrededor, con qué cosas se relaciona cotidianamente.	¿Cómo es la casa de Bruno? ¿Cómo se siente el en su casa? ¿Tiene su propia habitación? ¿Su escuela es cerca de su casa? ¿Cómo son las calles donde vive Bruno? (hay muchos autos o hay muchas plantas)
Muros	a) Bruno con su familia, en los muros de los jardines hay muchas fotografías de familias, por ello podemos preguntar sobre cómo son los papás de Bruno, el tiene mamá, papá, hermanos, que hacen sus papás a donde les gusta ir juntos, que comen. b) Bruno en el jardín, otro de los temas en los muros son temas asociados a la lectura y	a) ¿Bruno tiene mamá? ¿cómo es ella? ¿qué hace su mamá? ¿Bruno tiene papá? ¿Cómo es el? ¿qué hace su papá? ¿Bruno tiene hermanos? ¿cómo son sus hermanos? ¿se parecen a Bruno? ¿qué le gusta comer a Bruno? ¿la familia de Bruno va de vacaciones? ¿a dónde les gusta ir? ¿Cómo celebran el cumpleaños de Bruno?

	por ello las preguntas podrían ir sobre conocer si Bruno sabe leer, qué le gusta leer, que le gusta dibujar, que colores le gustan más, que creen que Bruno aprende en la escuela.	b) ¿Bruno sabe leer? ¿qué le gusta leer a Bruno? ¿Bruno sabe dibujar? ¿Qué creen que le gusta dibujar a Bruno? ¿cuáles son los colores favoritos de Bruno? ¿Qué es lo que más le gusta hacer a Bruno en la escuela?
--	---	--

4. Se espera que la técnica con los niños dure aproximadamente entre 20 y 25 minutos. Es posible que durante el proceso el niño se distraiga por lo que es importante tratar de reforzar el objetivo de la técnica. En el caso de que la distracción sea permanente puede darse por terminada.

ANEXO E

Guión para entrevista semiestructurada para adultos

Objetivo General de la Investigación

El objetivo general de este proyecto de investigación es comprender las imágenes de infancia migrante que circulan entre los párvulos que asisten jardines infantiles de alta matrícula multicultural distinguiendo los mecanismos que generan su herencia y producción.

Objetivos Específicos del proyecto de investigación con los que se vincula esta técnica

2. Describir las imágenes de infancia que portan los párvulos sobre los niños migrantes con los que conviven en los establecimientos educativos.
3. Distinguir que imágenes de infancia migrante son herencia y cuales son producidas por los mismos niños.
4. Develar los mecanismos que generan la reproducción y producción de las imágenes de la infancia migrante que circulan entre los párvulos de jardines infantiles y escuelas públicas de comunas con alta matrícula multicultural.

Objetivo de la técnica

Conocer las imágenes de la infancia migrante que portan los adultos (educadoras, técnicos, padres y/o apoderados) que se relacionan de manera cotidiana con los niños migrantes y no migrantes que asisten a la educación parvularia en jardines de la Región Metropolitana.

Explorar la forma en que los adultos dan cuenta de la presencia de niños migrantes en los jardines infantiles y las narraciones que construyen respecto a distintos aspectos relacionadas a la misma.

Conocer la forma en que los adultos realizan una lectura de la experiencia de los niños en relación con la multiculturalidad de las salas de educación parvularia.

Pasos en el proceso de entrevista

1. Presentación personal por parte del investigador, posteriormente realizar una presentación breve del proyecto por parte del investigador. Explicar las condiciones de confidencialidad en las que se realiza. Dar un espacio para que el entrevistado haga

preguntas si lo necesita. Crear un clima de confianza a través de la información para hacer la entrevista.

2. Preguntas en relación con el objetivo 1:
 - a) ¿Podrías contarme cómo crees tú que es la experiencia de los niños migrantes cuando llegan al jardín?
 - b) ¿Tu recuerdas algún niño en particular? ¿Podrías contarme sobre esa experiencia?
 - c) ¿Cómo reciben los niños a un niño migrante cuando llega a la sala? ¿tú que crees que piensan sobre ellos?
 - d) Tú que conoces a estos niños porque convives todos los días con ellos, ¿me podrías contar que dicen y que hacen ellos cuando llegan estos niños de otro país?
3. Preguntas en relación con el objetivo 2:
 - a) ¿Qué cosas crees que influyen en la forma en que los niños viven la experiencia de la forma que me contaste?
4. ¿Hay algo más que quieras decir y que yo no te haya preguntado?
5. Solicitar el apoyo para realizar las técnicas en el salón, destacar la importancia que tiene su participación para poder trabajar con los niños, pedir sugerencias.
6. Agradecer por la entrevista.

