



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA

TRANSMISIÓN Y ACTIVACIÓN DE CAPITAL CULTURAL EN CONTEXTOS
MIGRATORIOS: EL CASO DE FAMILIAS MIGRANTES EN SANTIAGO DE CHILE

Por

FRANCISCO JAVIER LANDEROS JAIME

Tesis presentada al Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile,
Para obtener el grado de Doctor en Sociología

Profesor Guía:

Dr. Andrew Webb

Comisión Informante:

Dr. Beltrán Undurraga

Dra. Carolina Stefoni

Marzo, 2020

© 2020, Francisco Javier Landeros Jaime

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

AGRADECIMIENTOS

La investigación se encuentra lejos de ser un esfuerzo individual, menos aun cuando se inserta en un proyecto de vida más amplio que implica explorar otras latitudes en distintas partes del mundo. En ese sentido, el mayor de los agradecimientos es para mi esposa Aileen Melissa Arellano Castro, quien fue parte fundamental para desarrollar con éxito cada etapa de esta tesis doctoral, sin duda su lectura, paciencia y consejos constituyeron un pilar para culminar de forma positiva este documento. ¡Gracias por ser parte de este viaje!

Por otro lado, agradezco también a mi director de tesis Andrew Webb por todas las conversaciones y consejos que sirvieron para abordar de forma oportuna el fenómeno de la migración internacional en Chile. Su guía fue de gran valor durante toda mi permanencia dentro del programa de Doctorado en Sociología.

Asimismo, me permito agradecer al resto de mi Comité de Tesis conformado por Beltrán Undurraga y Carolina Stefoni. De igual manera a Matías Bargsted quien fungió como coordinador durante mi etapa como estudiante de doctorado.

Agradezco de forma especial al Instituto de Sociología¹ y al Programa de Capital Humano Avanzado de CONICYT² por financiar la investigación realizada durante cuatro años dentro del programa de Doctorado en Sociología.

¡Gracias!

¹ El Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile financió el primer año de mi estancia como estudiante del programa de Doctorado en Sociología.

² Esta tesis fue posible también gracias al financiamiento del Concurso de Becas de Doctorado Nacional 2017 de CONICYT, institución que financió los tres años restantes. Además, proporcionó recursos económicos para la realización del trabajo de campo y compra de materiales. También financió una pasantía internacional en la University of Texas at Austin, lo cual resultó primordial para el análisis y redacción de este documento.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	1
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	3
LOS ARTÍCULOS	8
METODOLOGÍA Y CONSTRUCCIÓN DE DATOS.....	13
REGISTRO DE DATOS Y ANÁLISIS.....	19
ASPECTOS ÉTICOS DE ESTA TESIS	19
CAPÍTULO II. CONVERSIÓN Y TRANSMISIÓN DE CAPITAL EN UN CONTEXTO MIGRATORIO: ETNOGRAFÍA CON FAMILIAS MIGRANTES EN CHILE	23
RESUMEN	23
INTRODUCCIÓN.....	24
CAPITAL CULTURAL Y MIGRACIÓN	27
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	31
POBREZA INVISIBLE	33
EL TIEMPO DE ESPERA	37
CONVERSIÓN DE CAPITALES	39
LA TRANSMISIÓN DE CAPITAL CULTURAL.....	42
CONCLUSIONES.....	47
CAPÍTULO III. ACTIVACIÓN DE CAPITAL CULTURAL EN LA SOCIEDAD DE ACOGIDA: EL CASO DE NIÑOS/NIÑAS MIGRANTES EN DOS ESCUELAS DE SANTIAGO DE CHILE	49
RESUMEN	49
INTRODUCCIÓN.....	49
CAPITAL CULTURAL Y FAMILIA	52
LAS ESCUELAS	54
METODOLOGÍA Y DATOS	55
POSICIONAMIENTO Y ÉTICA	57
VIDA DIARIA MIGRANTE EN DOS ESCUELAS DE CHILE	58
CAPITAL CULTURAL Y RECHAZO SOCIAL.....	60
CAPITAL CULTURAL Y CAPITAL SIMBÓLICO	64

CONCLUSIONES.....	69
CAPÍTULO IV. CAPITAL SOCIAL Y SEGREGACIÓN ÉTNICA ENTRE ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN SANTIAGO DE CHILE.....	71
RESUMEN	71
INTRODUCCIÓN.....	71
CAPITAL SOCIAL Y ETNICIDAD	74
EL AUMENTO DE LA DIVERSIDAD EN CHILE	78
METODOLOGÍA	79
LA VIDA ESTUDIANTIL DEL MIGRANTE EN LAS ESCUELAS DE CHILE	81
AGRUPAMIENTO Y SEGREGACIÓN	81
RECHAZANDO LOS ORÍGENES	85
LAS CREENCIAS RELIGIOSAS	88
POLÍTICAS MULTICULTURALES EN DOS ESCUELAS DE CHILE	90
CONCLUSIONES.....	93
CAPÍTULO V. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN	95
BIBLIOGRAFÍA	105

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 CARACTERÍSTICAS ESCUELAS.....	15
TABLA 2 CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS PARTICIPANTES	18

RESUMEN

El fenómeno de la migración internacional tomó especial importancia durante las últimas décadas, en particular en países latinoamericanos como Chile cuyas características económicas y políticas lo posicionan como uno de los destinos predilectos de quienes deciden dejar su lugar de origen para buscar oportunidades en otros territorios. En ese sentido, el propósito de esta investigación doctoral es analizar cómo las familias migrantes latinoamericanas radicadas en Santiago de Chile resuelven los problemas vinculados a la discriminación, violencia y/o racismo acontecidos en su vida cotidiana, asimismo las complicaciones económicas y sociales derivadas significativamente de su estatus migratorio, en un escenario en el que las distintas formas de capital (desde la perspectiva de Bourdieu) y los procesos asociados a su conversión, transmisión, posesión y activación/utilización, constituyen elementos fundamentales para la incorporación de estas familias dentro de la sociedad chilena.

Se trata de un estudio cualitativo que enfoca su esfuerzo en el trabajo etnográfico dentro del entorno público y privado de las familias migrantes que participan en esta investigación. Como parte de la estrategia metodológica se realizaron sesiones de observación en escuelas de educación básica y dentro de los hogares de las familias, además, entrevistas semiestructuradas con padres y madres de familia. En este estudio participan migrantes originarios de países de América Latina y el Caribe que residen de forma permanente en Santiago de Chile.

A partir de la investigación es posible afirmar que las estrategias de transmisión y activación de capital están estrechamente asociadas a las distintas formas en las que padres y madres de familia convierten los distintos tipos de capitales en el lugar de acogida a fin de obtener beneficios que les permitan resolver las dificultades sociales, políticas y económicas que enfrentan en Chile. Asimismo, se presentan diferencias importantes en términos de etnicidad, particularmente vinculado a elementos como el lenguaje, las

creencias religiosas, y color de piel, que son preponderantes al momento que los migrantes acumulan y/o activan los distintos tipos de capital

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

La migración internacional en América Latina se posicionó desde hace décadas como uno de los fenómenos sociales más relevantes debido a su dinamismo y constancia. En ese sentido, es factible afirmar que se trata de procesos que improbablemente presenten disminución en su incidencia (Bauman, 2017) al estar relacionados de forma directa con la globalización y la integración de los diversos contextos regionales (Begala, 2011).

En la actualidad las dinámicas migratorias —y las causas que las explican— presentan cambios sustanciales (Stefoni, 2002) que van desde las motivaciones por las que las personas dejan su lugar de origen para buscar mejores oportunidades en nuevos destinos, hasta el proceso que siguen los migrantes para insertarse en una sociedad probablemente con diferentes tradiciones a las propias.

En concordancia, Zygmunt Bauman, al relacionar la migración con la modernidad, asegura que mientras las brechas salariales entre países ricos y pobres se mantengan, la migración está abocada a acelerarse. Como consecuencia, este fenómeno resulta poco factible que presente un equilibrio, al contrario, es el inicio de un “desequilibrio de magnitudes gigantescas” (Bauman, 2017). Por su parte, Castles y Miller (2014) señalan que los conflictos armados y falta de derechos que derivan de ello históricamente también han impulsado de forma significativa los flujos migratorios.

Lo anterior, coincide con las diferencias presentadas en las direcciones y los flujos de los movimientos de migrantes a lo largo del tiempo. Por ejemplo, desde países europeos han migrado familias enteras a distintas regiones de América Latina, donde partir de la segunda mitad del siglo XIX e inicios del siglo XX llegaron desde Italia y España a distintas regiones de Argentina (Maurizio, 2008). También personas que dejaron Brasil para probar suerte en Japón sin importar las diferencias culturales y lingüísticas con el país nipón (Green, 2013). Lo mismo sucede con las comunidades peruanas conformadas también en el país asiático (Nakamura, 2010). Otro caso es el de mujeres migrantes de Ecuador en Italia (Boccagni, 2012), lo que constata la existencia de un proceso migratorio que no solamente registra movimientos de personas dentro de

América Latina y el Caribe en lo denominado migración Sur-Sur, sino también el de familias que desde países de la región emigran con destino a otros continentes.

Durante el siglo XIX Chile —al igual que Argentina— recibió migrantes provenientes principalmente de Europa atraídos por la riqueza minera y las oportunidades de empleo que de ella emanaban. Sin embargo, a partir del inicio de la Dictadura de Augusto Pinochet la inmigración se redujo manteniendo una baja incidencia en la llegada de extranjeros a territorio chileno. No obstante, fue a partir del regreso de la democracia en 1990 que Chile se convirtió en un destino atractivo para poblaciones migrantes provenientes principalmente de países latinoamericanos (Doña Reveco, 2016, 2018; Stefoni, 2011) que presentaban dificultades económicas, políticas y sociales.

De esta forma, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) reportaba para esos años la presencia de al menos 114.597 personas extranjeras viviendo en Chile, lo que representaba un 0.9% de la población total. No obstante, el acelerado incremento en los flujos migratorios se vio reflejado en los reportes del Departamento de Extranjería y Migración (DEM), institución que para 2010 reportó la presencia de al menos 352.344 migrantes en territorio chileno donde la comunidad que predominada era la originaria de Perú. De esta forma, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) posicionó a Chile como uno de los países de la región con mayor probabilidad de recibir una nueva ola migratoria (Velasco, Gontero, & Weller, 2017), lo cual se vio reflejado en las cifras presentadas por el gobierno en las que daba cuenta de al menos 750.000 inmigrantes en el país durante 2017.

No obstante, hasta la finalización de esta tesis doctoral, dentro de los flujos migratorios se había registrado la llegada de personas originarias principalmente de Haití, Venezuela, Colombia, Perú; Bolivia, Ecuador, República Dominicana. De esta manera, el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) hasta finalizar 2019 reportaba la presencia de alrededor de 1.3 millones de personas extranjeras viviendo en territorio chileno (Álvarez & Acosta, 2019; Bellolio, 2018; Vedoya, 2018), donde las principales concentraciones se encontraban en la Región Metropolitana de Santiago en un contexto en el que eran recurrentes los problemas de acceso a salud pública, trabajo digno, y

educación para hijos e hijas de migrantes, siendo este último aspecto el de mayor interés para esta investigación.

Precisamente, en materia educativa los cambios fueron de igual manera acelerados, de tal suerte que en 2017 se hablaba de la presencia de 77.608 (2.2%) (Fernández, 2018) estudiantes nacidos en un país distinto a Chile, lo que representó un incremento substancial en relación a 2015 cuando se tenía el registro de 30.625 (0.9%) matriculados en las diferentes escuelas chilenas (González, Lobo, & Matus, 2016). Estos números generaron complicaciones en el sistema educativo del país debido a que la mayoría de las escuelas chilenas, según las autoridades, se vieron afectadas y rebasadas por la demanda producto de la llegada de familias migrantes procedentes de países latinoamericanos y caribeños, en este escenario surgieron también complicaciones asociadas segregación residencial y escolar (Mardones, 2017).

Como resultado de lo anterior, tanto en las escuelas como en la vida social en general, algunas prácticas y dinámicas comenzaron a registrar cambios orientados a la multiculturalidad, cuya visibilidad es posible en la convivencia desarrollada en entornos sociales como oficinas de trabajo, supermercados, plazas públicas e instituciones educativas (Imilan, Márquez, & Stefoni, 2016). Por ejemplo, como parte de estos procesos multiculturales comenzaron a surgir iniciativas en virtud de no solamente preparar al personal académico responsable de impartir clases en entornos culturalmente más diversos y complejos, sino también otros dirigidos a profesionales de la educación originarios de otros países cuyo propósito es insertarse en actividades bien remuneradas dentro del mercado laboral chileno.

De igual manera, en los últimos años se hicieron más visibles actitudes vinculadas al racismo (Tijoux-Merino, 2013, 2019), rechazo social vinculado a la incorporación laboral (Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social - COES, 2017; Doña Reveco, 2016; Navarrete Yañez, 2017; Thayer C., Córdova R., & Ávalos B., 2013), y discriminación, lo que en conjunto representa un problema para las comunidades migrantes ahora instaladas en Chile.

En el entendido que la migración internacional presenta interesantes y diversas categorías de análisis debido a los diversos factores que la generan, los estudios realizados a partir de los últimos años también son variados. En ese sentido, si bien algunos estudios enfocan su análisis en entender la inclusión sociocultural, dinámicas, prácticas e interpretaciones migrantes (Baeza Virgilio, 2019; Imilan et al., 2016; Stefoni, 2003, 2003), otros presentan interesantes resultados en relación a la importancia de las instituciones religiosas instaladas en Chile y sus aportes para favorecer la creación de lazos de amistad entre comunidades migrantes dentro de la sociedad de acogida (Aguirre, 2017; Orellana, 2016; Saldívar Arellano, 2019). Asimismo, otros autores han resaltado las recientes modificaciones sociodemográficas producto de la migración (Díaz Franulic, 2017), y la urgencia de políticas migratorias acorde a la situación actual (Luque Brazán, 2007; Torres Matus, 2019) que mejoren, por ejemplo, el acceso a servicios, por ejemplo, a la salud pública (Ramírez-Santana et al., 2019).

De esta manera, las investigaciones recientes sobre migración internacional en América Latina han constatado que se trata de un fenómeno social en el que convergen factores económicos, sociales, políticos e incluso culturales (Nieto, 2014; Novick, Stefoni Espinoza, & Hinojosa Gordonava, 2008; Rojas Pedemonte & Koechlin, 2017; Stefoni, 2003), cuyo alcance y enfoque analítico es variado en términos teóricos y metodológicos. Debido a este entrecruzamiento de lo económico con dimensiones sociales y culturales, es pertinente adoptar una mirada integral donde uno de los principales desafíos consiste en abandonar las perspectivas dicotómicas en virtud de redefinir los marcos interpretativos (Stefoni, 2003). En otras palabras, para entender las recientes olas migratorias es crucial adoptar, a partir de la utilización de teorías de medio alcance (Stefoni, 2003), una postura intelectual tan dinámica como el fenómeno mismo (Portes, 2000a).

Es precisamente en las dimensiones sociales y culturales donde se posiciona el interés de esta investigación doctoral; asimismo, en problemas como la discriminación, violencia y racismo en entornos sociales. Todo esto en un escenario donde las complicaciones económicas toman significancia producto del proyecto migratorio y las

implicaciones institucionales en materia migratoria que obligan a las familias migrantes a reinventarse para subsistir en la sociedad de destino. Cabe resaltar que el estudio del fenómeno migratorio en América Latina y el Caribe a partir de la estructura familiar se inserta dentro de una línea de investigación que tiene como eje indagar y entender cómo las poblaciones marginadas viven las desigualdades sociales y desventajas socioeconómicas enfatizando en que la migración no se trata sólo de un fenómeno de individuos en búsqueda de empleo, sino también es algo que afecta a las familias de forma integral. En ese sentido, es relevante entender desde un enfoque etnográfico que dé cuenta de la relación existente entre el decir y el hacer, la superación de los problemas que diariamente enfrentan los individuos dentro de instituciones sociales, como la escuela y el trabajo, dentro de escenarios de agencia, negociación social y política, material y cultural.

En este contexto, el objetivo principal de esta investigación es analizar cómo las familias migrantes latinoamericanas radicadas en Santiago de Chile resuelven los problemas vinculados a la discriminación, violencia y/o racismo acontecidos en su vida cotidiana, asimismo las complicaciones económicas y sociales derivadas significativamente de su estatus migratorio, en un escenario en el que las distintas formas de capital (desde la perspectiva de Bourdieu) y los procesos asociados a su conversión, transmisión, posesión y activación/utilización, constituyen elementos fundamentales para la incorporación de estas familias dentro de la sociedad chilena.

A partir de lo anterior se desprenden tres objetivos específicos: 1) Analizar las estrategias de transmisión de capital cultural que padres y madres desarrollan e implementan dentro del seno familiar en virtud de brindar a hijos/hijas las herramientas que les permita resolver problemas sociales; 2) Analizar los momentos en que niños/niñas migrantes activan el capital cultural transmitido dentro del seno familiar en contextos escolares; 3) analizar a partir del concepto de capital como opera la segregación e integración étnica dentro de entornos educativos.

LOS ARTÍCULOS

La estructura de esta tesis doctoral se basa en la presentación de tres artículos independientes que en su conjunto construyen una misma secuencia lógica en términos teóricos y metodológicos, cuya relevancia radica principalmente en que logran cumplir con cada objetivo específico presentado en la primera parte de este documento, además que permiten realizar aportes importantes a líneas de investigación poco exploradas; por ejemplo, los aspectos negativos del capital y su implicancia en las dinámicas de segregación étnica en entornos escolares con alta presencia migrante. Es así como el capítulo II donde se incluye el primer artículo: “*Conversión y Transmisión de Capital en un Contexto Migratorio: Etnografía con familias migrantes en Chile*”, focaliza en los procesos de conversión y transmisión de capital, en particular cultural, dentro del seno familiar en el contexto del país de acogida.

En el capítulo III, que corresponde a la presentación del segundo artículo titulado: “*Activación de Capital Cultural en la Sociedad de Acogida: El caso de Niños/Niñas Migrantes en Dos Escuelas de Santiago de Chile*”, se analizan los momentos en los que el capital cultural es activado por parte de menores migrantes en entornos sociales, por ejemplo, instituciones educativas. Finalmente, el capítulo IV (artículo 3): “*Capital Social y Segregación Étnica entre Estudiantes Extranjeros en Santiago de Chile*”, se presenta como el estudio más inductivo de esta tesis, cuyo propósito es analizar a partir de la relación entre el concepto de capital y etnicidad las formas de agrupamiento y segregación étnica entre niños y niñas migrantes de dos escuelas de educación básica.

En conjunto estos tres artículos constituyen un esfuerzo integral que profundiza primordialmente en la relación entre los distintos tipos capitales, cuya integración se logra a partir de los elementos teóricos y metodológicos que respectivamente los sustentan. Es decir, cada estudio se encarga de manera independiente de analizar aspectos relevantes del capital cultural y social, como lo es (1) su conversión y transmisión; (2) la activación; y (3) su conexión con elementos culturales vinculados a la etnicidad, en particular los asociados al lenguaje, creencias religiosas, y color de piel.

Por lo tanto, cada estudio independiente que se presenta dentro de esta tesis de doctorado ilumina aspectos del concepto de capital a partir de datos empíricos obtenidos a través de trabajo etnográfico con migrantes latinoamericanos y caribeños radicados en Santiago de Chile. Es así como el aporte del primer artículo se enfoca particularmente en entender el capital, principalmente de tipo cultural, no solamente como el conjunto de conocimiento acumulado a lo largo del tiempo por herencia familiar o esfuerzo individual (Bourdieu, 1987), sino también como recursos que pueden ser convertidos en otros tipos de capital, por ejemplo, económico, social y/o simbólico, según lo demande el campo en particular en el que se encuentre inmerso el individuo.

Resalta en este estudio que estas conversiones se hacen de forma heterogénea entre las familias migrantes latinoamericanas y caribeñas que radican en Santiago, lo que depende en gran medida de su propio capital cultural mediante el cual diseñan e implementan diferentes estrategias de conversión de capital, mismas que pueden realizarse desde la esfera pública o desde la privada, como se muestra en el estudio a partir de casos particulares.

Se muestra también como estas conversiones se presentan como una antesala de la transmisión de capital cultural dentro del seno familiar, es decir, para que los padres y madres de familia puedan transmitir capital cultural a hijos e hijas inician primeramente un proceso de conversión para lo que emplean distintas estrategias que ayudan a entender otro aspecto importante que aborda el artículo relacionado a la activación/utilización del capital por parte de los individuos.

Dicho de otra manera, el capital para las familias que participan en este estudio son recursos que están disponibles para su activación en el momento que así se requiera, como sucede cuando se recurre a redes de connacionales (capital social) para transmitir a través de la convivencia diaria la cultura y tradiciones del país de origen. De igual forma, cuando las familias a través del lenguaje (capital cultural) transmiten a hijos e hijas información política, social y cultural de la situación que se vive en el país de origen en virtud de proporcionar herramientas que ayuden a enfrentar las problemáticas que puedan surgir en el país de acogida.

En síntesis, el primer artículo ilustra cómo el capital, primordialmente de tipo cultural, no solamente se transmite dentro del seno familiar migrante, sino que también se convierte con el propósito de lograr su funcionamiento en el lugar de destino. Asimismo, es relevante enfatizar que con los resultados obtenidos se inicia un diálogo con la literatura que argumenta sobre la importancia de analizar los momentos en los que el capital cultural y social es activado por los individuos, lo que amplifica sus beneficios en un contexto en específico. Esto último marca la pauta para adentrarse particularmente al análisis de la activación del capital cultural en contextos sociales como las escuelas, lo que se constituye como el principal aporte del segundo artículo incluido en esta tesis doctoral.

Los hallazgos de este segundo artículo ilustran cómo niños y niñas migrantes activan/utilizan el capital cultural que fue transmitido dentro del seno familiar, en un contexto de vulnerabilidad tanto económica como social. Además de realizar una descripción sobre las condiciones en las que viven estas familias migrantes y los problemas psicológicos y psiquiátricos que padecen, este estudio profundiza en el análisis de momentos específicos en los que niños y niñas hacen uso de su capital con el propósito de prevenir y/o resolver problemas asociados a la desigualdad social, discriminación, violencia y xenofobia dentro y fuera de la sala de clases.

En ese sentido, la activación de capital cultural se presenta de distintas maneras dentro de la sala de clases, en algunas ocasiones las formas son más visibles, por ejemplo, mediante la utilización del lenguaje formal como vía de comunicación dentro de grupos, también dentro de las negociaciones entre estudiantes y personal académico.

Por otra parte, la activación se presenta también de manera más silenciosa con la utilización del conocimiento para mejorar el rendimiento educativo, asimismo para evadir las situaciones, por ejemplo, de violencia y discriminación que surgen entre estudiantes en el interior de las salas de clases. Esta última forma de activación se trata en particular de estrategias transmitidas por parte de la familia a hijos e hijas ante el temor de generar algún tipo de situación compleja que aunada a su condición migrante pudiera repercutir en su inserción social dentro de la sociedad de acogida. A partir de esto se detecta una

relación entre las formas de evitar y/o resolver situaciones complejas por parte de padres y madres de familia en la sociedad chilena en general y las estrategias empleadas por niños y niñas en el entorno escolar en particular.

Por último, este segundo artículo da cuenta también cómo a partir del reconocimiento acumulado el capital cultural de un individuo en determinado momento logra convertirse en capital simbólico, lo que resulta crucial en la toma de posiciones privilegiadas dentro de la escuela, también en la creación de lazos de amistad, y en negociaciones y relaciones de poder. Cabe señalar que el reconocimiento asociado al capital simbólico los estudiantes lo obtienen al menos de dos maneras: primero, a través de la activación de su propio capital cultural en las actividades, dinámicas y prácticas realizadas en el interior de las salas de clases, por ejemplo, quienes registran los puntajes más altos son mayormente reconocidos por quienes los rodean. Segundo, haciendo uso de la violencia tanto dentro de la sala de clases como en las áreas comunes de las escuelas, en particular, esta forma se presenta en mayor medida con estudiantes pertenecientes a grupos migrantes mayoritarios, como son los originarios de Venezuela, Colombia y Perú.

En síntesis, este estudio se inserta en una brecha teórica y metodológica que surge de la necesidad de orientar el análisis a entender cómo son utilizados los distintos tipos de capital, particularizando en el cultural y social, a partir de la vida diaria de las personas migrantes. Si bien en el ámbito de la migración internacional destacan algunos esfuerzos asociados a entender la utilización del capital social como una fuente de recursos importantes (Aguilar, 2011; Birani & Lehmann, 2013; Nieto, 2014; Painter & Price, 2019; Reynolds, 2006), este artículo se encarga de esto mismo, no obstante, vinculado particularmente al concepto de capital cultural siguiendo la línea desarrollada por Annete Lareau (Lareau, 1987, 2000a, 2002, 2011; Lareau, Adia Evans, & Yee, 2016; Lareau & McNamara Horvat, 1999; Lareau & Muñoz, 2012), lo que ayuda a sentar las bases para futuras investigaciones sobre cómo los individuos activan sus conocimientos (capital cultural) dentro de su proyecto migratorio poniendo énfasis en la vida diaria dentro del lugar de destino.

Finalmente, las conclusiones del tercer artículo señalan que dentro de las escuelas chilenas las diferencias étnicas, en particular el lenguaje, creencias religiosas y color de piel, generan agrupamiento y problemas para acumular capital social, en forma de lazos de amistad, propiciando también segregación étnica dentro de la comunidad migrante escolar. Ante esto niños y niñas recurren a la violencia tanto física como verbal, a la negación de sus orígenes y a la adaptación de su lenguaje mediante la utilización de modismos y costumbres chilenas para encajar en los distintos grupos conformados dentro de las escuelas. Estos resultados se presentan en un escenario donde el funcionamiento de las políticas orientadas a promover el multiculturalismo dentro de las escuelas carece de formalidad, por lo tanto, resulta complejo para el personal académico desarrollar actividades que ayuden a la inclusión sociocultural de las comunidades migrantes, lo que a su vez impacta de forma negativa en la creación de lazos y amistades (capital social) por parte de niños y niñas migrantes.

Si bien existen estudios que enfocan su esfuerzo en analizar los beneficios del capital social a partir de las redes sociales acumuladas y/o construidas por los individuos en el lugar de destino (Abel, 2008; Birani & Lehmann, 2013; Çelik, 2017; Nieto, 2014; Reynolds, 2006; Rojas Pedemonte & Koechlin, 2017), este último artículo enfatiza en el análisis de las consecuencias negativas del capital social, en particular la que advierte sobre la “posible exclusión de individuos”, principalmente de aquellos que carecen de este tipo de capital (Portes, 1998; Portes & Landolt, 2000).

De esta forma la relevancia sociológica de esta investigación doctoral en su conjunto se presenta a partir de tres vertientes; primero, se encuentran los aportes a nivel teórico enfocados en lograr un mejor entendimiento del concepto de capital, con énfasis en lo cultural, a partir del caso empírico de la migración procedente de países de América Latina y el Caribe que durante los últimos años se ha asentado en territorio chileno. Segundo, se trata de un esfuerzo sociológico que más allá de extraer una noción o tipo de capital para estudiarlo de manera aislada, se enfoca en entender su funcionamiento en relación con los demás capitales, por lo que resulta relevante la conexión entre los

artículos dado que, al igual como los aspectos teóricos, a un nivel empírico también presentan una relación.

Tercero, el análisis empírico de la migración internacional en Chile que aquí se presenta ilustra y describe de forma inductiva las principales complicaciones económicas, sociales, y políticas que aquejan a las familias migrantes latinoamericanas y caribeñas asentadas principalmente en la capital del país, esto ligado de igual forma a las dificultades para lograr el acceso a la educación, salud pública y empleos acorde a su preparación académica y/o habilidades. Asimismo, con esta tesis doctoral se logran conocer las estrategias de supervivencia que permiten a las familias sobrellevar la situación incierta en la que se encuentran ante la ausencia de recursos, tanto económicos como sociales, que aseguren un soporte a su proyecto migratorio.

Finalmente, es preciso subrayar que el estudio del fenómeno de la migración a partir de la familia, a lo cual se apega esta tesis doctoral, resulta novedoso desde el momento en el que más allá de aislar a miembros específicos, su propósito es indagar sobre las experiencias e interpretaciones de una forma más integral lo que implica recabar información con todos los individuos que conforman la estructura familiar; sus actividades, intereses, problemáticas y dinámicas sociales; también el nivel de su participación dentro del proyecto migratorio resulta crucial para lograr un mejor análisis. Por lo tanto, lo que aquí se presenta es una etnografía que se enfoca en entender la vida diaria de las personas de una forma más amplia a partir de dos contextos específicos; el hogar y la escuela.

METODOLOGÍA Y CONSTRUCCIÓN DE DATOS

La obtención de datos e información para el desarrollo y análisis de esta investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa en virtud de profundizar en las experiencias e interpretaciones de familias latinoamericanas y caribeñas asentadas en Santiago de Chile, particularmente en la zona metropolitana. Es así como desde marzo de 2018 hasta enero de 2019 se realizó trabajo etnográfico en dos escuelas de educación básica de la Comuna

de Santiago con el propósito de obtener información sobre las dinámicas y prácticas sociales de niños y niñas migrantes. Se trató de una etnografía clásica basada en la observación en terreno y tiempo real donde el investigador se posicionó cerca del fenómeno a fin de detectar cómo y porqué los individuos actúan, piensan y sienten de la manera que lo hacen (Auyero & Berti, 2013; Hammersley & Atkinson, 1994; Wacquant, 2003).

De esta forma, durante la primera mitad del periodo señalado las sesiones de observación se realizaron en una escuela pública tres veces por semana con una duración de al menos tres horas diarias, donde personal administrativo se encargó de seleccionar las salas de clase a observar tomando en cuenta criterios que no fueron relevados al investigador. Por su parte, una vez dentro de éstas, la profesora responsable designó un lugar específico desde donde el autor observaría y registraría las dinámicas y prácticas estudiantiles. De manera similar se trabajó en la escuela particular/subvencionada durante la segunda mitad de la etnografía, espacio en el que se utilizó la misma pauta de observación y mecanismos de registro.

Sin embargo, las sesiones de observación en esta institución fueron programadas para el horario vespertino debido a que los estudiantes dentro del rango de edad elegido (entre 7 y 10 años) asisten a clases durante las tardes, contrario a los grados inferiores, quienes hacen uso de las instalaciones en las mañanas. Estas modificaciones en los horarios escolares se intensificaron desde hace varios años a partir de la llegada de estudiantes extranjeros, lo que implicó un crecimiento importante en la matrícula que superó la capacidad de su infraestructura, misma que contrasta de manera importante con la escuela pública, donde las salas de clase y espacios comunes ocupan un espacio significativamente mayor.

Tabla 1 Características escuelas

Escuela Boca Negra	Escuela Niños Héroes
Institución pública	Institución particular/subvencionada
Kínder	No kínder
70% de la matrícula es migrante	75% de la matrícula es migrante
Horario matutino	Horario diurno
No capacitación cultural	Sí capacitación cultural
Capacidad de la sala para 40 estudiantes	Capacidad de la sala para 25 estudiantes
Migrantes originarios de: Venezuela, Colombia, Haití, República Dominicana, Ecuador, Puerto Rico, Pakistán, Perú, Bolivia, Brasil.	Migrantes originarios de: Venezuela, Colombia, Haití, República Dominicana, Ecuador, Perú, Bolivia.

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, se realizaron entrevistas etnográficas (Sherman Heyl, 2007) en los hogares de familias migrantes cuyas experiencias descritas durante los diálogos permitieron identificar los momentos en los que el capital cultural era activado dentro del entorno escolar. Como parte de la estrategia metodológica se realizaron visitas a los hogares de las familias al menos una vez por semana durante el periodo de trabajo etnográfico en cada escuela. Es decir, durante el periodo de observaciones en la escuela Boca Negra se visitó a familias con menores (niños/niñas) matriculados en la institución, de igual manera se procedió con las familias de la escuela Niños Héroes.

Las entrevistas semiestructuradas estuvieron basadas en una lista de tópicos relevantes, sin un cuestionario formalmente estructurado, esto con el propósito de generar mayor fluidez en el diálogo entre el investigador y la persona entrevistada, misma que se encargó de seleccionar el lugar donde se realizaría el encuentro. Aunque mayoritariamente las familias accedieron a brindar acceso a su hogar para estas entrevistas como parte del trabajo etnográfico, en dos casos las conversaciones se realizaron en espacios públicos

ante la negativa de ingreso al lugar donde habitaban, lo que representó una limitación para obtener datos sobre su vida diaria. Un aspecto adicional es que todas las entrevistas fueron antecedidas por una introducción personal del autor, en la que exponía su experiencia de vida como migrante mexicano viviendo en Santiago de Chile, lo que generó confianza, empatía y mayor libertad para reforzar el intercambio de información.

Si bien de manera general lo anterior sirvió como la pauta metodológica para los tres artículos que se presentan en esta tesis doctoral, para cada uno de ellos fue necesario modificar la forma de implementarla; es decir, en algunos casos fue de mayor necesidad enfocar esfuerzos en las entrevistas, mientras que en otros las observaciones fueron la parte central del trabajo etnográfico. Por ejemplo, en el capítulo II que se titula: “*Conversión y Transmisión de Capital en un Contexto Migratorio: Etnografía con familias migrantes en Chile*”, enfocado en analizar las estrategias de transmisión de capital cultural, fue necesario poner énfasis en los diálogos con los padres y madres de familia para después la información obtenida contrastarla con datos de las observaciones registradas en las escuelas. En pocas palabras, el trabajo etnográfico en las instituciones tuvo un papel secundario en el análisis.

En contraste, para el capítulo III titulado “*Activation of Cultural Capital in the Host Society: Immigrant Students in two Schools of Santiago, Chile*”, el cual presenta un análisis sobre los momentos en los que niños y niñas migrantes activan su capital cultural dentro de la escuela, fue necesario priorizar las observaciones mientras que las entrevistas sirvieron como un complemento que clarificó y/o constató algunos de los registros etnográficos.

Finalmente, para el capítulo IV titulado “*Social Capital and Ethnic Segregation Among Foreign-Born Students in Santiago, Chile*” donde se analizan los principales elementos vinculados a la etnicidad, como son las creencias religiosas, el lenguaje y la “raza”, y su relación con aspectos negativos del capital social, fue necesario equilibrar la estrategia metodológica para lograr el mismo grado de importancia sobre los datos obtenidos mediante entrevistas etnográficas y observaciones en las escuelas. En suma, los

cambios sólo se presentaron con relación al protagonismo necesario de cada técnica de obtención de datos dependiendo del objetivo a cumplir, por lo que se puede afirmar que de forma general la metodología empleada es compartida por cada estudio incluido en esta tesis doctoral.

Las familias que conforman la muestra de este estudio provienen de países como Perú, Venezuela, Colombia, Ecuador; Brasil; Haití, República Dominicana y Puerto Rico. Algunos aspectos que comparten estas familias es que en Chile pertenecen a un estrato social bajo, registran presencia de al menos una persona menor de edad matriculada en alguna de las dos escuelas donde se realizó la etnografía, y viven en la Región Metropolitana de Santiago.

Adicionalmente, la mayoría de los padres y madres de familia poseen títulos y/o grados académicos que hasta la finalización del trabajo de campo no habían podido validar en Chile, lo que complicaba la búsqueda de un empleo como profesional/universitario en el país. Sobre el ingreso mensual, la mayoría de las familias que aparecen en el texto consideran que 700.000 pesos chilenos son suficientes para solventar las necesidades básicas en el hogar, por lo que se hace la diferencia entre quienes ganan la cantidad mencionada (igual o más) en comparación con quienes perciben un sueldo menor.

En relación a los menores que participan en esta tesis, cuyo nombre fue modificado con el propósito de resguardar su identidad, destaca que se trata de estudiantes que oscilan entre los siete y diez años de edad, su elección se debe a que según algunos estudios en ese momento de la vida el involucramiento parental aún es acentuado (Lareau, 2002, 2011), además, nacieron en uno de los países mencionados en líneas anteriores e inmigraron a Chile en compañía de alguno de sus familiares, característica que los ubica en la categoría que algunos autores definen como generación 1.5 (Rumbaut, 1997; Zhou, 1997a).

Tabla 2 Características de las familias participantes

País	Educación	Empleo	Miembros	Ingreso³	Vivienda	Situación legal	Motivos	Años
Perú	No universitario	Albañil	4	700.000	Cité	Irregular	Económicos	3
Perú	No universitario	Vigilante	4	-700.000	Cité	Irregular	Económicos	2
Venezuela	Universitario	Vendedora	3	0	Depto.	Asilo político	Violencia/atentado	1.5
Venezuela/España	Universitario	Empresarios	4	700.000	Depto.	Inversión	Violencia/atentado	2.5
Brasil	Técnico	Empleada	3	-700.000	Depto.	Temporaria	Amor	3.5
Venezuela	Universitario	Empleado	4	-700.000	Depto.	Temporaria	Económicos	1.5
Venezuela	Universitario	Empleados	5	700.000	Depto.	Irregular	Violencia/atentado	2
Venezuela	Universitario	Empleada	4	700.000	Depto.	Temporaria	Económicos	1
Venezuela	Universitario	Hogar/Iglesia	4	-700.000	Depto.	Temporaria	Económicos	1.5
Venezuela	Universitario	Empleado	4	-700.000	Depto.	Turista	Económicos	0.6
Ecuador	Universitario	Empresarios	5	700.000	Depto.	Definitiva	Persecución política	5
República Dominicana	No universitario	Desempleado	3	-700.000	Depto.	Temporaria	Económicos	2

Fuente: Elaboración propia con información obtenida mediante entrevistas etnográficas con padres y madres de familia.

³ Montos presentados en pesos chilenos.

REGISTRO DE DATOS Y ANÁLISIS

El registro de datos durante las sesiones de observación se realizó en forma de anotaciones en pequeñas libretas, lo que permitió mayor libertad para realmente enfocar el esfuerzo en observar, lo cual benefició a disminuir el nivel de intromisión entre la comunidad estudiantil de ambas escuelas, la cual en todo momento consideró al investigador como un profesor más proveniente de alguna universidad chilena.

En otras palabras, la obtención de datos siguió lo propuesto por Clifford Geertz, quien considera que la etnografía, siendo un oficio de lugar, se basa principalmente en lograr una descripción densa del fenómeno (Geertz, 2003), puesto que es sólo a través de ésta que el investigador, al estar inmerso en la realidad a estudiar, logra dar claridad a todas las interpretaciones y acciones de la vida social del individuo.

Por otro lado, el análisis de los datos e información se sustentó en parte al procedimiento de la teoría fundamentada, de tal manera que el trabajo etnográfico, la codificación y el análisis de lo obtenido se realizó con ayuda del software MAXQDA2018 de manera simultánea lo que favoreció la inclusión de categorías analíticas adicionales que orientaron para formular posibles respuestas a las preguntas inicialmente planteadas, así como otras que surgieron a partir de la inmersión al campo, lo que constató la idea en relación a que todo el esfuerzo analítico se constituye por un proceso de continuo crecimiento (Glaser & Strauss, 2006).

ASPECTOS ÉTICOS DE ESTA TESIS

En investigaciones particularmente de corte cualitativo es relevante cuidar todos los aspectos éticos asociados a cada etapa de los proyectos (Christians, 2000; Morrow & Richards, 1996; Rosenblatt, 2007), por lo que esta tesis doctoral siguió esta idea desde su diseño y planeación metodológica hasta el comportamiento del investigador una vez iniciada la obtención de datos e información tanto en las escuelas como en los hogares de las familias migrantes; de igual manera durante el análisis, y finalmente en la presentación de los resultados.

En ese sentido, es relevante incluir aquí los elementos éticos de mayor relevancia que se siguieron durante esta investigación considerando la participación de menores de edad —hijos e hijas estudiantes de familias migrantes latinoamericanas y caribeñas—, lo que recalca aún más el valor ético en contraste cuando se trata exclusivamente de personas adultas.

Aunque es inexistente un consenso sobre la ética en la investigación social (Rosenblatt, 2007), en cada artículo que aquí se presenta, cuya particularidad es la inclusión de personas menores de edad, se siguieron al menos dos recomendaciones vinculadas, por un lado, (1) a las relaciones de poder; por el otro, (2) al consentimiento informado (Christians, 2000).

En ese orden de ideas, las relaciones de poder se previnieron antes de iniciar formalmente el trabajo de campo con visitas previamente acordadas a las escuelas donde se recabó la información, donde también hubo conversaciones informales con las familias migrantes. Lo anterior, fue relevante para el posicionamiento del investigador y el investigado, en virtud de disminuir sentimientos ligados al hostigamiento y/o intrusión del espacio social/individual. Esto se logró a partir del tiempo invertido y la convivencia derivada de las visitas informales, lo que de forma gradual permitió lograr un involucramiento con las escuelas y familias. Sobre ello otros estudios han enfatizado que no sólo se trata de un aspecto metodológico sino también de ética pues evita que las personas investigadas se sientan utilizadas (Auyero & Swistun, 2008, 2013; Sherman Heyl, 2007).

Con el consentimiento otorgado por parte de padres y madres de familia, no solamente se autorizó la utilización de datos e información recabadas a través de observaciones dentro de su propio hogar y entrevistas semiestructuradas, sino también la participación de sus hijos/hijas mediante trabajo etnográfico dentro de las escuelas que asistían. Esta autorización estuvo acompañada de una presentación formal dentro de cada sala de clases donde se realizó la etnografía, donde niños/niñas en compañía del personal académico presenciaron la conversación e hicieron preguntas relacionadas al proyecto y a la historia de vida migrante del propio investigador, esto tomando en cuenta que a pesar de

obtener el consentimiento por la familia, ello no implica la aprobación automática de los menores (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland, & Lofland, 2004).

Por último, las instituciones emitieron un asentimiento formal que permitió lograr el acceso a las salas de clases, espacios comunes para estudiantes, oficinas administrativas donde el personal realiza labores diversas, cafetería, comedor estudiantil, y asistencia a eventos tanto curriculares como extracurriculares organizados por las escuelas. En pocas palabras, con este documento las autoridades dieron su autorización para desarrollar cada uno de los aspectos del proyecto de investigación, esto luego de haber obtenido también la aprobación del comité ético científico en ciencias sociales, artes y humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En síntesis, esta tesis doctoral representa un esfuerzo que identifica las principales complicaciones que enfrentan las familias migrantes latinoamericanas radicadas en Chile, cuyas historias e interpretaciones de la vida diaria permiten realizar un análisis relevante tanto a nivel empírico como teórico-metodológico. En ese sentido, esta tesis doctoral dialoga de manera importante con estudios que se han enfocado en entender la migración internacional desde las distintas aristas que presenta este fenómeno social, algunos de ellos prestando mayor atención a la presentación de descripciones extensas que promueva y señalen la urgencia de un campo social y político en la materia. Mientras que otros han buscado desarrollar y/o comprobar elementos teóricos a partir de casos empíricos alrededor del mundo.

En ese sentido, la tesis de doctorado que aquí se presenta persigue de manera precisa los dos caminos anteriormente señalados. Por un lado, identificar y describir los principales problemas asociados a la vida diaria de los migrantes que radican en Santiago de Chile; por el otro, aportar elementos teóricos a partir de la migración latinoamericana y caribeña al entendimiento del concepto de capital, en particular de carácter cultural y social, principalmente asociado a los procesos de acumulación, conversión, transmisión y activación dentro de la sociedad de acogida, en un contexto en el que los principales trabajos orientados a este propósito se han realizado en realidades distintas a las registradas en el continente americano.

Por otro lado, este trabajo deja planteada la posibilidad de continuar con el desarrollo de líneas de investigación importantes para la realidad que se vive en Chile, puntualmente vinculadas a responder preguntas que se asocian a cómo las familias migrantes utilizan sus distintos recursos para resolver no solamente problemas asociados a la discriminación, violencia, xenofobia, relaciones de poder y negociaciones en escenarios distintos al educativo, sino también a cómo emplean esos mismos capitales para lograr el acceso a servicios relevantes como es el caso de la salud pública, educación de calidad, vivienda, asimismo, a empleos bien remunerados de acuerdo a su preparación académica y/o habilidades específicas.

Es así como en los apartados posteriores se presenta lo siguiente: Capítulo II que incluye el estudio titulado “*Conversión y Transmisión de Capital en un Contexto Migratorio: Etnografía con familias migrantes en Chile*”. Mientras que en el Capítulo III se presenta el trabajo sobre la “*Activación de Capital Cultural en la Sociedad de Acogida: El caso de Niño/Niñas Migrantes en Dos Escuelas de Santiago de Chile*”. Por último, el Capítulo IV se constituye con la presentación del artículo “*Capital Social y Segregación Étnica entre Estudiantes Extranjeros en Santiago de Chile*”. Luego de esto, se presenta una conclusión general que engloba lo encontrado en cada artículo. Después las referencias bibliográficas.

CAPÍTULO II. CONVERSIÓN Y TRANSMISIÓN DE CAPITAL EN UN CONTEXTO MIGRATORIO: ETNOGRAFÍA CON FAMILIAS MIGRANTES EN CHILE

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las diferentes estrategias de conversión y transmisión de capital (cultural) que padres y madres utilizan dentro del seno familiar en virtud de proporcionar herramientas que permitan a niños y niñas migrantes enfrentar los problemas asociados al proceso migratorio. A partir del trabajo de Pierre Bourdieu, en particular el concepto de capital en sus diferentes estados se busca entender a través de la vida diaria de las familias cómo sus miembros transmiten a hijos e hijas capital cultural en su estadía dentro del país de acogida. Se trata de un trabajo cualitativo cuya obtención de datos fue a través de entrevistas y trabajo etnográfico con familias migrantes latinoamericanas radicadas en Santiago de Chile. Los hallazgos muestran diferencias no solamente en las estrategias de transmisión de capital, sino también en las conversiones que las anteceden.

Palabras clave: Migración, Familia, Capital cultural; Chile, América Latina

INTRODUCCIÓN

“Cuando llegamos a Chile todo fue difícil porque no sabíamos el idioma. Para mi hija dentro de la escuela fue complejo porque sólo hablaba portugués. No conocíamos las costumbres. Tuvimos que aprender”, describe Braulia Da Silva en su departamento mientras su hija Sara escucha la conversación. La vida de esta familia brasileña se desarrolla en un espacio reducido con poca decoración, sin libros ni revistas; tampoco obras de arte. Sólo una televisión colocada en una mesa negra.

“Con el tiempo pudimos aprender y conocer personas. Fue necesario buscar la manera de que con lo que sabíamos poder salir adelante”, agrega la madre de familia. Después de varios años Braulia encontró un mejor empleo y Sara es una de las estudiantes más sobresalientes en clase. El caso de esta familia brasileña ilustra cómo migrantes recién llegados a Chile se ven obligados a adaptar sus conocimientos de acuerdo con las características del lugar de acogida, en virtud de alinear su “historia incorporada” con las “reglas del juego” del campo en el que ahora se encuentran.

Lo anterior, se presenta en un contexto latinoamericano donde el desplazamiento de personas es poco probable disminuya consecuencia de las brechas económicas entre países (Bauman, 2017) aunado a los problemas sociales y políticos que desde hace varios años desencadenaron un aumento de violencia e inseguridad en algunos de los territorios del continente. En ese sentido, distintos autores atribuyen este flujo continuo de personas a la relación directa con la globalización e integración de contextos regionales (Begala, 2011; Castles et al., 2014), lo cual indica que la migración seguirá siendo una de las respuestas personales y colectivas mayoritarias, generando movimientos migratorios de personas en búsqueda de mejores oportunidades de vida (Navarrete, 2018; Nieto, 2014).

En particular, con el retorno de la democracia en la década de 1990, la solidez económica y financiera frente a otros países de la región, además de la flexibilidad de las políticas migratorias (Stefoni, 2003, 2011; Thayer, 2013; Torres Matus, 2019), Chile se convirtió en uno de los destinos predilectos de la inmigración latinoamericana lo que de forma paulatina provocó cambios económicos, sociales y políticos que obligaron el inicio de una reconfiguración a nivel individual y contextual dentro de la sociedad e instituciones chilenas (Doña Reveco, 2016, 2018; Doña-Reveco & Levinson, 2013).

A partir del inicio de estos flujos migratorios los estudios realizados principalmente desde la academia se han enfocado en analizar diversos aspectos de la migración, por ejemplo, la inclusión sociocultural de las comunidades migrantes a partir de lo que sucede en distintos entornos sociales como oficinas, supermercados, plazas públicas e instituciones educativas (Baeza Virgilio, 2019; Imilan et al., 2016; Stefoni & Bonhomme, 2014). Otros análisis se han centrado en las prácticas de discriminación y racismo en entornos sociales (Tijoux-Merino, 2013, 2019), mismas que han propiciado que los estudiantes afectados implementen distintas estrategias con el propósito de contrarrestar actitudes discriminatorias en el interior de las instituciones educativas chilenas (Webb & Alvarez, 2018).

Otras líneas de investigación focalizan en entender los factores explicativos del rechazo por parte de la sociedad chilena hacia comunidades migrantes en el contexto laboral y social, cuyos resultados ilustran cómo el impacto negativo se presenta en distintos niveles dependiendo de categorías de análisis como nivel educativo, ingreso y clase social (Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social - COES, 2017; Doña Reveco, 2016; Navarrete Yañez, 2017; Thayer C. et al., 2013). Adicionalmente, se han explorado las políticas migratorias luego de la llegada masiva de personas originarias de Haití, Venezuela y República Dominicana (Calderón & Saffirio, 2017; Rojas Pedemonte, Amode, & Vásquez,

2017; Thayer, 2015; Torres Matus, 2019), lo que incluye también análisis sobre las instituciones religiosas y su capacidad para fungir como una red de apoyo migrante (Aguirre, 2017; Orellana, 2016; Saldívar Arellano, 2019), en un contexto donde la mayoría de los migrantes que ingresan a territorio chileno carecen de empleo (Thayer, 2015); vivienda y acceso a servicios públicos como educación y salud (Grande & García González, 2019; Ramírez-Santana et al., 2019).

De esta forma, resulta congruente considerar que dentro de los procesos migratorios que en la actualidad presenta Chile convergen factores asociados a la economía local y global, a la flexibilidad de las políticas migratorias, además a problemáticas sociales, políticas y culturales principalmente de los países de origen (Novick et al., 2008; Rojas Pedemonte & Koechlin, 2017; Stefoni, 2003), lo que obliga a diversificar los análisis vinculados al aparato conceptual que guían las investigaciones, así como también las estrategias metodológicas para la obtención de datos e información (Portes, 2000b) .

En este contexto, la CEPAL y OIT posicionaron a Chile “entre los países de la región con mayor aumento en el número de inmigrantes en el periodo de 2010 a 2015: Chile (4,9 por ciento anual), México (4,2), el Brasil (3,8), el Ecuador (3,6), Surinam (3,4) y Panamá (3,3) (calculado sobre la base de Naciones Unidas (2015)” (Velasco et al., 2017, p. 15). Hasta 2014 se estimaba que en Chile radicaban 465.000 personas migrantes (Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social - COES, 2017).

Finalmente, a partir del Censo de Población 2017 y los registros administrativos del Departamento de Extranjería y Migración (DEM), se estima que hasta 2018 en Chile habitaban poco más de 1.25 millones de personas extranjeras (Instituto Nacional de Estadística & Departamento de Extranjería y Migración, 2019) cuya concentración principal se encontraba en Santiago, mientras que una minoría migrante decidía instalarse en ciudades localizadas en las diferentes regiones del país (Álvarez & Acosta, 2019).

Es así como la pregunta que orienta este artículo versa sobre qué tipo de estrategias orientadas a la transmisión de capital cultural desarrollan e implementan padres y madres dentro del seno familiar en virtud de proporcionar a hijos e hijas las herramientas necesarias para resolver problemas vinculados a la desigualdad social, discriminación; y negociación en un contexto migratorio.

Se trata de un estudio cualitativo cuya principal técnica de obtención de datos es la entrevista etnográfica, lo cual se complementa con las notas registradas durante las sesiones de observación con el propósito de lograr mayor profundidad descriptiva y analítica entre el decir y lo que realmente las personas hacen en su vida (Guerra Arias, 2006; Reyes, 2018). Esto representa también un esfuerzo que conjuga la descripción etnográfica, análisis sociológico y, en cierta medida, evocación literaria para ahondar en la vida migrante latinoamericana, en sus experiencias e interpretaciones.

En la siguiente sección se plantean los aspectos teóricos que orientaron la etnografía (Hammersley, 1990) ayudando al autor a organizar, resumir y entender las desigualdades (Wacquant, 2010) producto del proceso migratorio. Después se presenta la estrategia metodológica que permitió la obtención de datos e información durante el trabajo de campo, se describe cómo se logró el acceso a la escuela y familias migrantes, poniendo especial énfasis en el papel que desempeñan padres y madres en el proyecto migratorio. Por último, se presenta la discusión de los resultados a partir de los relatos de las familias y notas de campo, también las principales conclusiones que derivan de ello.

CAPITAL CULTURAL Y MIGRACIÓN

La literatura internacional indica que las familias migrantes presentan diferencias en aspectos vinculados al nivel de educación, ingresos y creencias religiosas; lo que provoca que las estrategias que planean e implementan para transmitir herramientas —capital cultural en tanto conocimiento (Archer, 2009) — a hijos e

hijas a fin de enfrentar problemas asociados al proceso migratorio sean heterogéneas. Es así como diversos estudios enfatizan en la importancia de la familia y su propio capital cultural para la ejecución de proyectos migratorios (Coe & Shani, 2015; Goldberg, 2010; Jamal Al-deen & Windle, 2017; McKay, 2005; Melgar Tísoc, 2014; Nakamura, 2010).

Aunque el concepto de capital cultural es definido y utilizado de forma empírica de distintas maneras por parte de diferentes autores (Chiang, 2018; Coleman, 1988; Davies & Rizk, 2018; DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985), este estudio adopta la noción de Pierre Bourdieu, cuya potencialidad radica principalmente en las relaciones posibles de este tipo de capital con los recursos económicos, sociales y simbólicos de los individuos, lo que en su conjunto resulta fundamental para el estudio de la migración a partir de la estructura familiar.

Para Bourdieu el capital cultural es el conjunto de competencias y/o habilidades que poseen los individuos, mismas que al ser reconocidas dentro de un determinado campo representan una ganancia en términos de capital simbólico, lo que a su vez es posible capitalizar de forma económica y/o social (Bourdieu, 1986, 2001). El capital cultural inicialmente apareció en el trabajo de Bourdieu como una hipótesis para analizar el logro educativo de estudiantes tomando en cuenta los contrastes culturales de sus respectivas familias, a partir de esto, el autor describe este tipo de capital como una herramienta analítica que hace posible el entendimiento de las diferencias en el acceso de oportunidades a partir de habilidades heredadas y/o adquiridas (Bourdieu & Passeron, 1996; Bourdieu & Wacquant, 2005).

Lo anterior permite adentrarse al análisis de la diferenciación de oportunidades y toma de posiciones privilegiadas en un contexto o campo determinado a partir del capital acumulado de los individuos. Desde esta perspectiva hay tres formas de capital que constituyen los privilegios y oportunidades en un campo en particular: capital económico, social y cultural, los

cuales se convierten y se reinventan de acuerdo a las reglas formales e informales, también a los intereses y necesidades individuales según demande el contexto (Bourdieu, 1986, 2001).

La pertinencia de utilizar el concepto de capital cultural en el estudio de la migración y familia se fundamenta en su dialogo constante con los demás tipos de capital que Bourdieu señala, en el entendido que dentro del análisis de los procesos migratorios resulta indispensable profundizar en las características económicas, sociales, culturales e incluso simbólicas de quienes migran, tomando en cuenta las posibles conversiones que pudieran presentarse entre estos tipos de capital con la finalidad de cumplir objetivos específicos. Aunque el énfasis de este artículo se presenta en la transmisión de capital cultural dentro del seno familiar, las conversiones entre los distintos tipos de capitales son también parte fundamental de este trabajo.

Del mismo modo, es sustancial puntualizar que el análisis de la “transmisión de capital cultural desde el seno familiar” (Bourdieu, 2001, p. 138), a partir de las ideas de Bourdieu, permite también comprender y medir los recursos (culturales) de padres y madres de familia, lo que resulta crucial para entender las diferencias en las estrategias implementadas a partir de las variaciones en el capital poseído. Sobre esto, estudios realizados con familias de clase media y trabajadora han dado cuenta de las diferencias presentadas en el logro educativo e involucramiento parental a partir del concepto de capital cultural, además, han subrayado las distintas formas de activar este tipo de capital por parte de niños y niñas en entornos educativos y sociales (Lareau, 2000a, 2002, 2011).

Para entender de forma integral estas diferencias Lareau y McNamara Horvat proponen medir el capital cultural a partir del vocabulario de padres de familia, interacciones en la escuela con profesores, atención a eventos escolares y extraescolares, además de su vínculo con redes sociales que favorecen el flujo de información (Lareau & McNamara Horvat, 1999). Este enfoque analítico muestra

especial relevancia en la distinción entre posesión y activación de capital cultural (Lareau, 2002, 2011).

Hay una importante diferencia entre posesión y activación de recursos de capital. Es decir, personas quienes tienen capital social y cultural puede elegir activar dicho capital o no, lo cual variará dependiendo de las habilidades para activar el capital (social o cultural) (Lareau & McNamara Horvat, 1999, p. 38).

La decisión de activar/utilizar los distintos tipos de capital se vincula a la validez en relación con el campo en el que se encuentre posicionado, es decir, para que el capital cobre fuerza debe ser activado. “Todas las personas tienen capital social para activar de acuerdo con las normas del campo. Sin embargo, tanto capital social como cultural no tienen el mismo valor siempre. Para ser tener validez deben ser activados” (Lareau & McNamara Horvat, 1999, p. 39).

Es preciso recalcar que Bourdieu es quien se encargó de sentar las bases para los estudios sobre acumulación de capital cultural y sus conversiones entre los demás tipos de capital (Bourdieu, 1986, 1987, 2001), ilustrando la posibilidad de que, por ejemplo, el capital económico pudiera convertirse en determinado momento en capital cultural o social. Por otra parte, con el trabajo de Lareau se amplían las posibilidades de análisis con la inclusión de las distinciones entre la posesión y la activación, no solamente de capital cultural, sino también de capital social, económico y simbólico.

En suma, este marco conceptual permite no sólo analizar las diferencias entre las estrategias de transmisión de capital cultural que se implementan dentro del seno familiar, sino también entender los procesos de conversión entre los distintos tipos de capital que se presentan dentro de todo el proceso, donde las interacciones sociales en el lugar de acogida obligan a las familias migrantes a reinventarse, inicialmente activando sus recursos con el propósito de adecuar su capital (cultural principalmente) al entorno en el que ahora se encuentran.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El diseño metodológico profundiza y satura —no generaliza— en lo que se considera una etnografía urbana. Un tipo de investigación basada principalmente en la observación cercana en el terreno, de gente e instituciones en tiempo y espacios reales en los que el investigador o investigadora se inserta cerca —o dentro— del fenómeno social a estudiar con la finalidad de detectar cómo y por qué los actores en la escena actúan, piensan y sienten como lo hacen (Auyero & Berti, 2013; Wacquant, 2003). El trabajo etnográfico se presenta aquí como el principal instrumento metodológico.

En esta investigación participan 10 familias migrantes originarias de Brasil, Venezuela⁴, Perú y Ecuador que llegaron a Chile dejando atrás los problemas políticos, sociales, y/o económicos de su país de origen. Estas familias reportaron ciertas diferencias en nivel educativo, ingreso mensual; número de hijos/hijas, estatus migratorio, motivaciones para migrar y años de residencia en tierras chilenas. Asimismo, variaciones en las condiciones de sus viviendas y perspectivas a mediano plazo como migrantes⁵.

Por otro lado, presentaron también importantes similitudes que permitieron analizar y entender cómo operan las conversiones de capitales como antesala de la transmisión de capital cultural en contextos migratorios. Por ejemplo, en su mayoría provienen de la clase media con estudios técnicos y/o universitarios, incluso hay quienes cuentan con posgrados, sin embargo, dichos títulos carecen de validez ante las instituciones chilenas por lo que resulta imposible ejercer su profesión como lo hacían en el lugar de origen. Del mismo modo, para estas familias el proceso migratorio implicó la pérdida del capital social acumulado en

⁴ Se incluye también una familia venezolana-española. Madre originaria de Venezuela mientras que el padre de España que desde tierras venezolanas llegaron desde febrero de 2016 a Santiago, Chile.

⁵ Esta caracterización se basa en lo presentado por Annette Lareau (Lareau, 2011).

su país, lo que representa una complicación al carecer de redes que sirvan como apoyo en su proyecto migratorio.

El encuentro con estas familias se dio a partir del trabajo etnográfico realizado en escuelas de educación básica y la asistencia a grupos de apoyo a migrantes, donde padres y madres de estudiantes matriculados accedieron a participar en el estudio permitiendo el acceso a su hogar con el propósito de registrar actividades cotidianas y realizar entrevistas semiestructuradas. Cabe destacar que las visitas a sus casas/departamentos/habitaciones se realizaron en horarios propuestos por las mismas familias en un entorno de confianza y amabilidad, en ocasiones acompañando la conversación con una taza de café; alguna bebida, jugo o postre.

Los tópicos que se abordaron en las conversaciones —algunas con mayor grado de formalidad— fueron en relación con proceso migratorio —motivaciones y complicaciones—, familia —estructura e involucramiento parental—, capital —cultural, económico y social—, cultura de origen —transmisión y en ocasiones activación—, y estrategias de supervivencia —economía/finanzas, educación y salud—. Los relatos registrados en grabación de audio se complementaron con notas de campo tomadas durante las visitas. Los encuentros con las familias se realizaron entre marzo y diciembre de 2018 entablado conversaciones fluidas a partir de los temas de interés.

Sobre la duración de las visitas, inicialmente se tenía contemplado un espacio de una hora, no obstante, siempre se sobrepasó el tiempo previamente establecido. En este espacio se aseguró el bienestar de las personas, de tal manera que al mencionar algún aspecto sensible se les dio la oportunidad de profundizar tanto ellos y ellas considerarán oportuno, a fin de mantener los aspectos éticos por encima de cualquier interés relacionado a la obtención de datos.

POBREZA INVISIBLE

“Estimado lleva un pan a tu familia. Tengo dos. Te lo regalo, no acepto me digas que no.”, exclama Juan al finalizar las actividades del grupo “Migrantes Somos Todos” (MST) que funciona como apoyo para migrantes recién llegados a Santiago de Chile. Quienes conforman este grupo carecen de redes o vínculos fuertes (Granovetter, 1991) que sean un apoyo en el proceso de adaptación. Caminando por las calles concurridas de la capital del país, el originario de Venezuela dirige la mirada de un lado a otro con rapidez, en ocasiones con pausas cortas para pensar un poco: “No conozco a nadie que me ayude. Hay empleos, pero siempre piden permiso de trabajo”, relata luego de solicitar información sobre vacantes en un almacén. Ante la negativa mantiene su buen humor y bromea sobre lo complicado que es vivir en Santiago.

Sin embargo, la sonrisa de Juan se desdibuja ante la preocupación por la falta de vivienda y empleo. “Sé que las cosas no son fáciles, pero no me voy a rendir hasta obtener empleo. Así que si sabes de uno me dices”. Desde hace un par de años, el acceso a empleos dignos se volvió complejo en Santiago, al igual que la vivienda, primero por la falta de éstos; segundo, “por lo caro que están. No alcanza el dinero y los ahorros traídos de Venezuela se acaban”. Aun así, durante el trayecto junto con su familia se anima a sí mismo.

La situación de Mercedes es similar al carecer de redes de apoyo y escaso capital económico que trajo también de Venezuela, aun así, sonrío y bromea. Aunque la situación en apariencia es estable en su hogar, la realidad es otra; un departamento de dos habitaciones, cocina, sala de estar, y espacio para su comedor; sin decoración, nada que adorne sus paredes. Tampoco fotografías familiares, libros ni revistas. Sólo ganas de “salir adelante a pesar de los problemas psicológicos e incluso creo que hasta psiquiátricos que sufro”, describe la madre de familia.

Un aspecto resalta en este hogar venezolano; todo gira alrededor de Sebastián, el único hijo de Mercedes. Si bien es evidente la ausencia de libros y revistas, lo que tradicionalmente se utiliza para medir el capital cultural en el seno familiar (Fismen, Samdal, & Torsheim, 2012), esto contrasta con la gran cantidad de materiales didácticos con los que Mercedes, abogada de profesión, trabaja con su hijo, mismo que obtuvo notas de excelencia en clase además de mostrar facilidad en el aprendizaje de idiomas. “A mí me puede suceder cualquier cosa. Puedo estar triste. Deprimida. Ansiosa. Pero mi hijo debe seguir su vida normal. Siempre las prácticas que se realizarán en clase las practicamos un día antes para que tenga un buen rendimiento”, comparte mientras muestra mapas, herramientas para diseñar y armar una carreta.

La vida en Venezuela era tranquila hasta los atentados. Salir de casa en la mañana, hacer una primera parada para comprar un café o desayunar en algún restaurante, planear las vacaciones para viajar a alguna playa de México; pasear por Panamá, Brasil, República Dominicana o Estados Unidos. “Por no conocer a nadie, ni nada del país, en el mapa nunca estuvo Chile para vivir ni para venir de vacaciones”, pues sabía que las cosas eran complejas al haber también dificultades y situaciones de pobreza como en la que se encuentra con su familia. Sin embargo, la de ella es una pobreza distinta a la tradicionalmente conocida. “Hay dinero, pero es de ahorros. Aquí no generamos. La plata se está acabando, además, no tenemos conocidos que nos ayuden. Es difícil”, advierte. Esta familia se encuentra a la espera de asilo político por lo que no puede regresar a Venezuela hasta que las autoridades migratorias resuelvan el tema.

El caso de Juan o Mercedes registran similitudes en relación con lo que aquí se denomina “pobreza invisible”, aquella que, sin tener acceso a los hogares, dinámicas familiares, conversaciones entre sus miembros e información que contraste, por ejemplo, con su nivel educativo reportado e ingreso del mismo hogar es prácticamente imposible entender. De esta forma, la “pobreza invisible” en la

que viven estas familias migrantes latinoamericanas es un reflejo de carencias asociadas al capital social. Es decir, esta idea de “pobreza invisible” permite asociar la pobreza no solamente a las dificultades económicas derivadas del proceso migratorio, sino también a la ausencia de redes de apoyo de tipo familiar y social en el lugar de acogida.

Decidimos Chile sin conocer. Sin tener familia ni nada. Trabajaba medio tiempo. Mi esposo tiempo completo cuando recién llegamos. Mi empleo era en telemarketing donde no pagan bien. Al inicio fue duro. No había ingresos (I. Duran, comunicación personal, 01 de junio de 2018).

“Hay personas, pero no cercanas. No tenemos apoyo” lamenta Mercedes. (M. Gutiérrez, comunicación personal, 15 de mayo 2018). “Al llegar todo fue difícil. La plata se acabó. Mi pareja me dejó y no tenía a nadie. Además, yo no hablaba español sólo portugués”, relata la madre brasileña en su departamento donde habita con sus dos hijas y un gato (B. Da Silva, comunicación personal, 10 de abril de 2018)

La aparente estabilidad en la que algunas familias viven la facilita el capital económico/ahorro traído del país de origen. En términos económicos, de existir la ausencia de este recurso no habría diferencia respecto la pobreza que sufre una familia nativa, por lo que adentrarse al análisis de las experiencias migrantes tomando en cuenta esta idea de “pobreza invisible” ilustra la complejidad que produce no solamente la falta de capital económico y social, sino también la necesidad de iniciar un proceso de conversión de capitales, principalmente de tipo cultural, ante su invalidez en Chile.

En ese sentido, son variados los casos que sobresalen, por ejemplo: “En Venezuela soy abogada. Aquí hago tortas y postres”. (M. Gutiérrez, comunicación personal, 15 de mayo 2018). “En Brasil soy Licenciada en Comercio Exterior, pero en Chile sólo técnico en turismo” (B. Da Silva, comunicación personal, 10 de abril de 2018). “Tengo una Ingeniería soy titulada. Aquí trabajo medio tiempo en una tienda departamental” (G. Ochoa, comunicación personal, 05 de abril de 2018);

“Mi grado es en Ingeniería Química. Aquí (Chile) sólo hago labor social en una Iglesia (A. Pérez, comunicación personal, 28 mayo de 2018). “Mi esposo tiene una carrera técnica en mecánica. Aquí trabaja en la cafetería y maneja un Uber” (I. Duran, comunicación personal, 01 de junio de 2018). “En Perú mi esposo era policía. Aquí se debió adaptar y trabajar como guardia de seguridad” (K. Chong, comunicación personal, 18 de mayo de 2018).

Los casos mencionados subrayan lo crucial que es la adaptación o conversión de capital cultural al lugar de acogida. Si bien la mayoría de las familias entrevistadas cuentan con estudios universitarios o preparación altamente calificada, sus conocimientos y habilidades no pueden ser puestos en práctica sin antes haber realizado un proceso de validación lo que, según los testimonios, implica recursos económicos y tiempo lo que retrasaría poner en marcha su proyecto migratorio.

Para el caso de la familia Da Silva la conversión de capital incluyó aprender español y modismos asociados a éste, lo que al inició generó dificultades para la obtención de un primer empleo, además para la matrícula escolar de Sara. “Me tocó hacer aseo. Puertas afuera. Entonces yo trabajé en puras casas de brasileños. Ahora tengo una posición mucho mejor” (B. Da Silva, comunicación personal, 10 de abril de 2018).

Salir de la “pobreza invisible” no sólo incluye reinventarse en términos profesionales para tener cabida, por ejemplo, dentro del mercado laboral chileno, sino que implica también otros aspectos como el lenguaje, códigos sociales y reglas formales e informales que hacen que la adaptación e inclusión sociocultural sea más fluida y menos complicada para las familias migrantes latinoamericanas asentadas en Chile.

Tomando en cuenta también que la política migratoria chilena influye en todo lo anterior, para que estas familias pudieran iniciar su proyecto migratorio tal como lo habían planeado pasaron en promedio no menos de tres años luego de

haber llegado a Chile, lo que indica que el factor tiempo es determinante. En ese sentido, el “tiempo de espera” (Auyero, 2011, 2012b) en relación a los permisos de residencia, obtención de empleo y los beneficios asociados a ello, surge desde el trabajo empírico como una “variable” (Lareau, 2012) contextual que también propicia que familias migrantes busquen alternativas a fin de lograr adaptar su capital para enfrentar las dificultades.

EL TIEMPO DE ESPERA

Según el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) deben pasar “casi seis meses para obtener una Visa Temporaria. Lo que aumenta si se trata de Permanencia Definitiva, lo cual puede tardar hasta casi un año” (Bellolio, 2018), esto incluye la aprobación de un permiso que permite desarrollar cualquier tipo de actividad laboral en el país. En este contexto, la familia de Paola no ha podido regularizar la situación migratoria de sus hijos, por ello el Ministerio de Educación facilitó el ingreso a una escuela municipal a pesar de la falta de documentos. “Hemos esperado bastante tiempo. A veces ya ni sabemos qué hacer con tantos cambios. Pero mientras tanto a trabajar. Mucho trabajo. Me duelen mis manos”, relata a la par que muestra el daño en sus manos ocasionado por los productos de limpieza que utiliza en su trabajo (P. Rubio, comunicación personal, 08 de abril de 2018).

Mientras sirve un poco de café, “con bastante azúcar porque sin dulce no le cae bien”, lamenta que su hijo menor, quien asiste a la sala de clases donde se realizó la etnografía, tenga cambios de comportamiento y alteraciones psicológicas luego de haber dejado Venezuela. “Desde que llegamos se comporta de manera distinta. No tengo sus documentos por eso no puedo llevarlo a un especialista. Tenemos que esperar más” (P. Rubio, comunicación personal, 08 de abril de 2018), agrega en compañía de su hija mayor.

Mi esposo no ha conseguido trabajo. Estamos a la espera de eso. Quedan ahorro pero debemos tratar de estirarlos y sobrellevar la situación para lograr los objetivos. Buscamos las cosas más económicas en supermercados y utilizamos poco el transporte público. (J. Pereira, comunicación personal, 11 de mayo de 2018).

También existen casos de familias que en el pasado tenían resueltos muchos de estos problemas; sin embargo, la nostalgia de estar lejos las orilló a tomar la decisión de regresar a su país de origen donde reafirmaron la decisión de emprender un proyecto migratorio para salir de nueva cuenta de su tierra. Este es el caso de Karla y Daniel, quienes dejaron Perú por problemas económicos.

El hecho de habernos ido por tres años perdimos la Residencia Definitiva. Nuevamente nos van a dar la Temporal (Visa). Igual yo sin documentos no puedo conseguir trabajo. Hace poco mi hijo... enfermó y lo llevé al hospital pero no quisieron atenderlo por no tener seguro (K. Chong, comunicación personal, 18 de mayo de 2018).

En este punto es donde se unen el factor tiempo con la falta de capital económico, de tal suerte que va a depender de la resolución de trámites migratorios por ende del acceso a actividades remuneradas para dar inicio a la parte sustancial del proyecto migratorio. Es preciso mencionar que, al margen de la política migratoria chilena, hay quienes comienzan a laborar sin tener los permisos correspondientes como el caso de Luis, esposo de Karla, quien trabajaba en la construcción, hasta hace poco sin los documentos requeridos.

El diálogo empírico-teórico sustenta que la conversión de las distintas formas de capital que precede a la transmisión (de capital cultural) se encuentra anidada entre una pobreza invisibilizada por el capital económico con el que familias migrantes llegan a su destino, y el tiempo de espera producto de la resolución tardía del estatus migratorio. En otras palabras, la “pobreza invisible”, entendida principalmente como la falta de capital económico y social, aunada al tiempo de espera para la resolución de los permisos migratorios se presentan en un contexto en el que las familias migrantes deben convertir/adaptar su capital cultural para lograr su funcionamiento en el lugar de destino.

A partir de esto es posible afirmar que dentro del fenómeno migratorio existe la posibilidad que cuando el capital cultural del individuo sale del entorno en el que fue producido y/o acumulado se generen discrepancias que provoquen un funcionamiento distinto o nulo respecto a cómo era en el espacio del que es producto, como hace alusión Bourdieu en varios de sus trabajos (Bourdieu, 1997, 2002; Bourdieu & Passeron, 1996; Bourdieu & Wacquant, 2005). En esta parte es donde la conversión de capitales obtiene un lugar protagónico para las familias migrantes radicadas en Chile.

CONVERSIÓN DE CAPITALES

Con el trabajo empírico se observa que el capital del migrante es de poca utilidad en relación con el antiguo funcionamiento en el país de origen, es importante resaltar que las familias migrantes deben realizar una conversión de capital a fin de adaptarlo a las nuevas condiciones sociales, económicas y culturales. En esto destaca el caso de Martín y Anahís con su pequeña empresa de capacitación en atención al cliente: “Lo que sucede es que, en este país, a diferencia de dónde venimos (Ecuador), la atención personal es una de sus principales debilidades. Yo me dedicaba a otras cosas. Sólo que esto es lo que nos funcionó en Santiago”, explica Martín mientras comparte una bebida y comida junto a su familia en el espacio común de su departamento ubicado en pleno centro de Santiago (M. Romo, comunicación personal, 28 de abril de 2018).

El caso de Martín obliga a responder la siguiente pregunta: ¿Cómo se hacen esas conversiones de capital en el lugar de destino donde en apariencia todo juega en contra dadas las características de la estructura social y del mismo campo en el que ahora se encuentran?

No te puedo firmar contrato. Es lo que hay, lo tomas o lo dejas, te dicen. Estás en la disyuntiva si coger el trabajo que no te da estabilidad ni garantías, seguridad social. En otra ocasión fui con un empleador que ya me había aceptado, era un buen empleo, sólo que al final pensé en voz alta

y dije: ¡Gracias a Dios! La persona me escuchó y me echó de su oficina, y le dije a su secretaria que no me dejara entrar más. Soy creyente de la Iglesia Católica. (M. Romo, comunicación personal, 28 de abril de 2018).

Yo soy Licenciada en Administración de Empresas. Mi esposo es Técnico en Mecánica. Aquí la vida es cara eso trae dificultades. Al no poder realizar otra actividad estudiamos la posibilidad de comprar esta cafetería y lo logramos después de un largo proceso (I. Duran, comunicación personal, 01 de junio de 2018).

En estos casos la conversión de capital cultural duro varios años efectuándose desde la esfera privada como parte de un proyecto que incluye a toda la familia, donde el tiempo de espera fue crucial pues en su momento decidieron no emprender ninguna actividad antes de tener los permisos laborales correspondientes.

Estuve meses sin trabajo. Tiempo después yo comencé a trabajar haciendo piñatas. No ganaba bien por lo que conseguí otro trabajo de mesera pero no me daban contrato. Mi esposo me consiguió trabajo de aseo en un edificio. De verdad esto no era lo que hacía en Venezuela allá yo era educadora. Soy universitaria. Tengo una Licenciatura en Educación Integral. Poco antes de venir a Chile estaba por culminar un Posgrado en Gerencia Educativa. Teníamos un negocio de compra y venta de oro, una joyería. Mi esposo es Licenciado en Administración de Empresas, pero no ejerce. (P. Rubio, comunicación personal, 08 de abril de 2018).

Una iniciativa por parte del grupo MST le abrió las puertas a Paola para adaptar su capital cultural relacionado a su formación universitaria como educadora al contexto chileno. A partir de iniciativas de organizaciones no-gubernamentales y la presión social ejercida dentro de grupos similares a MST, la escuela municipal donde estudia su hijo organizó capacitaciones dirigidas a profesionales migrantes con problemas de inserción laboral. Es así como esta migrante venezolana inició con un proceso que hasta la finalización de este texto no culminaba dado que “lleva tiempo hacer todo esto, lo que ha costado muchísimo esfuerzo” (P. Rubio, comunicación personal, 08 de abril de 2018).

Si bien esa adaptación de capital aún no se ha consumado en su totalidad, lo que se reflejaría en la inserción laboral, el propósito de Paola es que ese capital

cultural que le ha servido para evaluar a su propio hijo en cuanto a los cambios de comportamiento “asociados al proceso migrante”, le permita lograr mejores ingresos, además para normalizar su estatus migratorio ante las autoridades.

Dicho de otra manera, las redes que comienzan a formarse en particular en Santiago con los padres y madres de familia cuyos hijos e hijas comparten el entorno social como lo es la escuela, sirve como punto de partida para iniciar el proceso de conversión de capitales que por lo general inicia con la adaptación del capital cultural al lugar de destino. Al igual que el caso de Paola, otros migrantes que forman parte de MST describieron haber llegado a Chile con la visión de poner en práctica sus conocimientos a fin de solventar y recuperar un poco del capital económico utilizado durante el traslado desde su país.

Por otra parte, la conversión de capital se presenta también en forma de oportunidades desde la esfera privada como sucedió con Martín Romo y su esposa Anaís López, cuyo proceso de conversión de capital cultural inició de una forma más intuitiva y desde la intimidad de su hogar. Esta pareja originaria de Ecuador, luego de trabajar en varias empresas donde fueron víctimas de abusos, decidió emprender con una idea que surgió desde lo que consideran una “debilidad en la mayoría de las empresas chilenas”: la atención al cliente.

Me tuve que reinventar desde ahí tratar de hacer una empresa. Ahora ya lo pudimos lograr. Estamos poco más estable. Hemos descubierto ese Chile donde hay consumo, venta; posibilidad de crecimiento y accesos a créditos. Tu vida cambia totalmente. Nuestro negocio es una agencia que está enfocada a eventos. Todo lo que tiene que ver con logística y atención al cliente. (M. Romo comunicación personal, 28 de abril de 2018).

Capitalizar la idea nos tomó tres años. Encontramos un nicho en el que el chileno no da un buen servicio. Cosas pequeñas que nos dimos cuenta son necesarias en las que las personas se demoran. Entonces fuimos capitalizando esos aspectos. Me tocó vivir cosas muy fuertes como trabajadora. Me trataron mal. (A. López, comunicación personal, 28 de abril de 2018).

A partir de las experiencias de estas familias se identifican al menos dos maneras en las que se efectúa la conversión de capital cultural. Por un lado, se encuentran los esfuerzos desde la esfera privada (hogar) como sucedió con Martín y Anahís al iniciar con su empresa de atención a clientes; también con Sergio e Isabel con la cafetería que adquirieron gracias a sus ahorros traídos de Venezuela. Para estas dos familias estas iniciativas fueron el inicio de la reestructuración del proyecto migrante planeado durante años en el país de origen.

Por otro lado, la conversión de capital también se puede iniciar en espacios considerados públicos como son las sesiones del grupo de apoyo MST, en las que cualquier migrante o voluntario se puede involucrar. Esta funciona a manera de red donde el capital social (Bourdieu, 1987) juega un papel importante al ser el soporte principal de su funcionamiento. De igual manera para quienes llegan a Chile sin tener vínculos, como la mayoría de las familias participantes en este estudio, el grupo aminora los problemas vinculados a la “pobreza invisible” al permitir al menos el acumulamiento de capital social migrante.

Si bien la pobreza que es contrarrestada momentáneamente con ahorros traídos del país de origen, el tiempo de espera y la conversión de capitales son características de la migración internacional que pudieran ser entendidas de forma individual, es importante mencionar que para lograr un entendimiento íntegro es preferible analizarlo en su conjunto pues son aspectos en ocasiones fusionados que se presentan en un mismo tiempo y espacio donde el mapa teórico (Desmond, 2014) es lo que ayudará a iluminar las líneas que las separan.

LA TRANSMISIÓN DE CAPITAL CULTURAL

Las conversiones de capital, principalmente cultural, producidas desde la esfera pública y privada por parte de los migrantes son la antesala de la transmisión de capital cultural desde el seno familiar, considerada por Bourdieu (2001) como la

mejor inversión educativa y la socialmente más eficaz. Desde la estructura familiar existen distintas estrategias para transmitir/formar el capital cultural de hijos e hijas (Lareau, 2002, 2011), en las que se incluyen las dinámicas realizadas en el interior escuela, las actividades extracurriculares, tareas dentro del mismo hogar; además otras asociadas al nivel de involucramiento parental (Lareau, 2000a).

En ese sentido, la principal preocupación de las familias migrantes consultadas es lo relacionado a la transmisión de la cultura del lugar origen ahora en un contexto chileno, el cual consideran poco favorable por los contrastes producidos particularmente por las diferencias culturales. “Ahora de pequeños es cuando uno debe poner 'mano dura' a eso”, bromeaba Juan durante una jornada en MST.

Aquí son mucho más abiertos y debemos adaptarnos. Trato de que cuando mis hijos vean cosas distintas reflexionen sobre ello. Siempre son más importantes nuestros valores venezolanos que son muy diferentes a los de aquí. No me gusta la juventud de Chile. No proyecto que sean mis hijos adolescentes aquí. (Y. Blanco, comunicación personal, 17 de junio de 2018)

No quiero que pierda sus orígenes. En la casa hablamos puro portugués. Quiero que tenga ese espíritu y alegría del brasileño, la simpatía. Ella vive mucho Brasil, nos rodeamos mucho de familias también brasileñas. Chile es un país muy machista y yo vengo de un país muy liberal. Eso quiero para mis hijas (B. Da Silva, comunicación personal, 10 de abril de 2018).

En el tema de valores yo encuentro que acá en Chile son muy faltos de respeto los niños. Allá en Perú no escuchas que un niño les grite a sus padres o que levante la voz a la autoridad como un director y/o profesores. (K. Chong, comunicación personal, 18 de mayo de 2018)

Para Yesenia, Braulia y Karla los valores del país de origen constituyen la base de la educación de sus hijos e hijas frente a las complejidades de ser migrante en Chile. Conscientes de que la familia constituye una parte esencial en la formación de capital cultural, estas familias ante la imposibilidad de viajar a su país de origen mantienen constante comunicación con personas de su misma

nacionalidad, sin el propósito de aislarse de la sociedad chilena, pero sí de convivir el mayor tiempo posible con quienes comparten cultura y tradiciones.

El análisis que se desprende de ello sugiere que, si bien las redes migrantes se activan para planear y efectuar los proyectos migratorios, una vez instalados en el país de destino se activa de nuevo para que a través del contacto con otras familias migrantes sea más factible que los valores, costumbres y tradiciones se interioricen en niños y niñas de una forma más efectiva.

Para el festejo de Año Nuevo mi hijo y yo nos fuimos con la mamá de Julio, el de la sala de clase. Nos hicimos amigas y hemos hecho buena relación. Me apoyo mucho en ella. (P. Rubio, comunicación personal, 08 de abril de 2018).

Estas estrategias se presentan más en familias de menor ingreso cuya situación económica no les permite viajar al país de origen, tampoco enviar durante una temporada a sus hijos e hijas. No obstante, la activación del capital social sirve aquí para remediar esas dificultades que pudieran intervenir de forma negativa en la transmisión de capital cultural. Por ejemplo, similar a la estrategia de Braulia y Yesenia se encuentra el caso de Karla y Daniel, quienes asisten a un grupo de danza de forma periódica, además se involucran en actividades deportivas.

Fueron (sus hijos) víctimas de discriminación por parte de una señora chilena nada más por ser peruanos. A mis hijos se les nota y no me gustó como les habló. Por eso mejor hacemos otras cosas como asistir los sábados a partidos de fútbol. (K. Chong, comunicación personal, 18 de mayo de 2018).

La actividad deportiva a la que se refiere Karla se realiza los sábados en un espacio del centro de Santiago donde la convivencia es exclusivamente migrante; los jugadores, entre ellos su esposo, son trabajadores de la construcción originarios de Perú, Bolivia, Colombia y Ecuador. “Es un espacio donde todos van con sus familias para convivir. Nos reímos y la pasamos bien. Si no son los partidos de fútbol no hacemos nada en la semana” (K. Chong, comunicación personal, 18 de mayo de 2018).

En suma, las carencias económicas son un factor que influye en la manera en la que padres y madres de familia transmiten su cultura. Es decir, ante la falta de capital económico que les permita que su hijo tenga acceso a actividades extracurriculares como lo hacen otros niños y niñas, esta familia peruana opta por emplear las posibilidades a su alcance.

Por ejemplo, a pesar del poco capital económico en el hogar, Mario es el primer lugar en calificaciones de su clase, mostrando un interés particular por la literatura y escritura de ficción. La estrategia que Karla y Daniel utilizan para apoyar a su hijo es imprimir historias de ficción cada semana y ver documentales, lo que ha favorecido al estudiante pues lo aprendido en casa lo utiliza en las actividades escolares, siendo este tipo de prácticas las que Lareau denomina como activación de capital cultural (Lareau, 2002). Es decir, lo que niños y niñas aprenden dentro del seno familiar lo ponen en práctica en los espacios públicos.

Por su parte, las familias que perciben mejores sueldos implementan otro tipo de estrategias para transmitir el capital cultural, las cuales se caracterizan por ser menos aprensivas en contraste con las que ponen en marcha quienes se encuentran en situación vulnerable. Es decir, actividades en grupos de Boy Scouts, artes marciales e idiomas son realizadas por niños y niñas de forma individual, es decir, sin la participación de algún adulto (papá/mamá). En cambio, prácticas con los grupos de danza peruana, reuniones con connacionales brasileños y los partidos de fútbol son actividades que las familias realizan en conjunto sin espacios donde los menores interactúen, es decir, siempre con la participación de los adultos lo que se traduce a mayor aprensión en las estrategias de transmisión de capital cultural.

Otra diferencia importante es que en los proyectos migratorios que desarrollan las familias latinoamericanas que cuentan con mayor acumulación de capital, tanto cultural como económico, se refleja en la participación de hijos e hijas dentro de la toma de decisiones. Esto quiere decir que en la medida que los

proyectos avanzan los aportes de los menores comienzan a tomar mayor significancia y se disminuyen los filtros en el flujo de información entre los miembros de las familias. Por ejemplo, Isabel y Sergio informan a su hija e hijo de los problemas sociales, económicos y políticos que atraviesa Venezuela y las ventajas de vivir en un país como Chile, lo que se refleja en el discurso político de los menores utilizado tanto en la escuela como en la cafetería donde se desarrolla gran parte de su vida familiar.

Siempre tratando de cultivar eso de la familia, de que es de todos. Que estamos todos involucrados. Si migramos, migramos juntos. Somos los cuatro. Entonces esos son básicamente los valores que queremos inculcar a los niños. No somos una isla, somos un grupo. Nuestra familia. (S. Alonso, comunicación personal, 17 de mayo de 2018).

Por otra parte, la utilización del lenguaje representa una categoría de análisis que también presenta variaciones dependiendo del capital acumulado. A diferencia de la familia venezolana que utiliza un lenguaje formal que permite la participación más activa de todos sus miembros en las conversaciones, familias como la de Karla y Daniel limitan la presencia de menores en las conversaciones donde se abordan tópicos vinculados a las dificultades sociales y económicas por las que atraviesan en el hogar con el propósito de “proteger a los niños de todas las cosas que le hacen mal. Ellos no tienen por qué saber lo malo que sucede” (K. Chong, comunicación personal, 08 de agosto de 2018).

En suma, a partir de las experiencias e interpretaciones de las familias migrantes que participan en este estudio es posible afirmar que las estrategias de transmisión de capital cultural que emplean en busca de lograr una vida plena en el lugar de acogida son diversas, además dependen de la acumulación de capital económico y social. Asimismo, según los testimonios, estas estrategias de transmisión difieren en su estructura y funcionamiento a las que utilizaban en el lugar de origen, sin embargo, persiguen el mismo propósito planteado al inicio, mismo que está vinculado principalmente a inculcar y reproducir los valores familiares.

CONCLUSIONES

A partir del análisis presentado en este artículo se afirma que la transmisión de capital cultural se modifica a partir del inicio de los proyectos migratorios familiares, lo que implica abandonar la idea de formar este tipo de capital en niños y niñas siguiendo las mismas prácticas y dinámicas que se utilizaban en el país de origen. Además, es crucial considerar que la ausencia de capital social y los problemas generados a partir del limitado capital económico constituyen aspectos relevantes del contexto en el que se desenvuelve la vida diaria de las familias.

Es así como las estrategias de transmisión de capital cultural que implementan las familias migrantes latinoamericanas que radican en Chile se relacionan también a la activación de su capital social, por ejemplo, utilizando las redes constituidas en su mayoría por personas que comparten nacionalidad, cultura y costumbres, como los casos de la convivencia de Braulia con amistades originarias de Brasil, y los grupos de danza peruana a los que asiste el hijo de Karla y Daniel.

Otra de las diferencias tiene que ver con el nivel de aprensión con el que padres y madres implementan sus estrategias. Por un lado, actividades como aprendizaje de idiomas, práctica de artes marciales o grupos de Boy Scouts, constituyen esfuerzos donde niños y niñas desarrollan y socializan de forma más individual sin la presencia adulta. Por el otro, acudir a eventos deportivos, leer y ver documentales periódicamente son actividades que se realizan en familia con la supervisión de padres y madres, lo que significa menor libertad para los menores migrantes.

En suma, la inmigración en Chile permite adentrarse en un análisis no solamente orientado a entender el fenómeno de la migración internacional en América Latina de una manera empírica y descriptiva, sino también ilustra análisis más profundos sobre cómo las personas migrantes se ven obligadas a convertir sus

capitales, en ocasiones desde la esfera pública en otras desde la privada, a fin de lograr su propio funcionamiento, donde dichas conversiones se ven mediadas por diversas situaciones en distintos niveles. En definitiva, adentrarse en el fenómeno de la migración desde la noción de capital permite conocer cómo el migrante acumula, convierte, transmite y, aún más importante, saber cómo activan sus recursos, en tanto conocimiento, en el lugar de acogida lo que marca la pauta para futuras investigaciones.

CAPÍTULO III. ACTIVACIÓN DE CAPITAL CULTURAL EN LA SOCIEDAD DE ACOGIDA: EL CASO DE NIÑOS/NIÑAS MIGRANTES EN DOS ESCUELAS DE SANTIAGO DE CHILE

RESUMEN

A partir del trabajo etnográfico realizado con migrantes latinoamericanos que radican en Chile, este artículo analiza cómo estudiantes nacidos en el extranjero activan su capital cultural dentro de dos escuelas de Santiago de Chile con el propósito de enfrentar problemas relacionados a la discriminación, desigualdad social y violencia. Partiendo de la noción de capital de Pierre Bourdieu, el análisis se centra en las diferencias entre posesión y activación de capital cultural, también en cómo esto funciona en contextos de migración y educación. Los hallazgos indican que existe un vínculo entre la activación de este tipo de capital y la acumulación de reconocimiento y respeto entre estudiantes, lo que genera cierto grado de capital simbólico. En este proceso, el nivel de violencia y pobreza que envuelve la vida diaria de niños y niñas migrantes es crucial. Este artículo contribuye al desarrollo de conocimiento, no solo sobre la posesión de capital cultural, sino también de la activación de recursos en situaciones vulnerabilidad y migración.

Palabras clave: Migración; Estudiantes Migrantes; Capital Cultural; Chile; América Latina

INTRODUCCIÓN

Los proyectos migratorios generan dificultades para las familias principalmente al momento de instalarse en la sociedad de acogida, esto se debe no sólo al desconocimiento del nuevo entorno, sino también a las diferencias culturales. En este sentido, el capital acumulado que los migrantes llevan desde su país de origen es relevante para enfrentar y resolver problemas individuales y colectivos, siendo también de especial relevancia el desarrollo de sus propias habilidades sobre cuándo y dónde es conveniente utilizar los distintos tipos de capital, ya sea cultural, social, económico y/o simbólico.

Como resultado de las diferencias culturales han surgido problemas principalmente vinculados a la discriminación, xenofobia, y violencia, lo que problematiza la vida diaria de las familias migrantes, por ejemplo, en entornos sociales como la escuela, el trabajo, o simplemente mientras los individuos caminan por las calles (Mohor, 2017). Por consiguiente, la situación educacional de las comunidades migrantes se ha convertido en una temática llamativa para la academia, particularmente para quienes focalizan su análisis en la inclusión sociocultural y educación de niños/niñas migrantes (Correa Téllez, 2014; Imilan et al., 2016; Tijoux-Merino, 2013).

En este contexto, algunos estudios resaltan la relevancia de los antecedentes familiares como parte de la acumulación de capital cultural y elección de instituciones educativas en contextos migratorios (Coe & Shani, 2015; Sheng, 2017). Por otro lado, se encuentran los análisis sobre la influencia parental en el consumo de arte o asistencia a eventos musicales (DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985; Willekens & Lievens, 2014), mientras que otros buscan explicar por qué padres y madres provenientes de la clase alta tienden a mostrar mayor interés en involucrar a sus hijos/hijas en actividades extracurriculares que los de clase baja y/o trabajadora (Barg, 2019); además de los que centran sus objetivos en tratar de explicar la correlación entre capital cultural y logro educativo (Marteleto & Andrade, 2014).

Similar a esto último, Lareau ha trabajado la asociación entre clase social e involucramiento parental dentro de la escuela y en las actividades diarias de los menores (Lareau, 2000a, 2011), línea de investigación donde existen estudios sobre capital cultural y su relación con el proceso migratorio, por ejemplo, los enfocados en entender cómo las comunidades hispanas en Estados Unidos adoptan la cultura dominante de la sociedad de acogida manteniendo parte de su cultura de origen (Aguilar, 2011; Portes, Fernández-Kelly, & Haller, 2005; Zhou, 1997b).

Evidentemente, lo anterior se relaciona al concepto de asimilación segmentada de Portes (Portes et al., 2005; Portes & Zhou, 1993; Zhou, 1997a, 1997b). Por lo tanto, otros científicos sociales argumentan que este proceso de adaptación produce una forma híbrida

de capital cultural que combina elementos de la sociedad de acogida junto con la de origen, lo que mejora la inclusión socio-cultural de los migrantes (Prashizky & Remennick, 2015).

Consecuentemente, muchos de los trabajos desarrollados a partir del concepto de capital cultural se han enfocado en su formación y acumulación, siendo pocos los esfuerzos que ilustran lo importante de incluir también un análisis sobre la activación de este tipo de capital. En otras palabras, estos estudios ven el capital cultural como recursos que pueden ser utilizados dependiendo de las reglas y códigos del contexto en el que se encuentre el individuo (Lareau, 2002, 2011; Lareau & McNamara Horvat, 1999).

En ese sentido, este artículo analiza cómo estudiantes extranjeros activan su capital cultural con el propósito de tomar ventaja, no sólo en términos educativos, sino también en la resolución de problemas dentro de la escuela. Basado en datos etnográficos que incluyen también lo obtenido mediante entrevistas con padres y madres de familia, se analizan los momentos en los que los estudiantes utilizan el conocimiento que les fue transmitido dentro del seno familiar con la finalidad de asegurar su bienestar. Lo anterior, se presenta en un escenario donde el acceso a estudios etnográficos que prioricen en la activación de capital cultural dentro del fenómeno migratorio latinoamericano es limitado.

En este sentido, la contribución de esta investigación es doble. Primero, en términos teóricos, pues se inserta en una línea de investigación que intenta comprobar que el capital cultural es un conjunto de recursos que, de ser activados de forma adecuada, pueden ser útiles al momento de instalarse en el lugar de acogida. Segundo, este artículo contribuye al desarrollo de la noción de capital cultural aplicado al contexto migrante latinoamericano y caribeño enfatizando en las diferencias entre posesión y activación (Lareau & McNamara Horvat, 1999), un aspecto ampliamente mencionado pero poco desarrollado de forma empírica en el trabajo de Bourdieu.

Por otro lado, esta investigación muestra también las dificultades que enfrentan los niños y niñas migrantes en las escuelas de Santiago, dentro en una sociedad chilena que ocasionalmente muestra actitudes de discriminación y rechazo hacia personas extranjeras (Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social - COES, 2017; Navarrete Yañez,

2017; Thayer C. et al., 2013). Lo anterior, se presenta ante un aumento continuo en el flujo migrante, pues según datos del gobierno chileno, hasta 2019 al menos 1.3 millones de personas extranjeras vivían en Chile. Algunos de los países de origen de estas comunidades son Venezuela, Haití, Perú, Colombia, Ecuador, República Dominicana y Bolivia (Bellolio, 2018; Vedoya, 2018).

Es así como a partir del trabajo de Bourdieu y Lareau, se presenta a continuación el marco conceptual que sustenta este artículo. Después se hace una descripción de las escuelas en las que se han construido los datos, se presentan la metodología implementada; finalmente, se analizan los principales hallazgos y se discuten las conclusiones.

CAPITAL CULTURAL Y FAMILIA

En los estudios sociales desarrollados desde la sociología y antropología sobre el capital y la familia, la teoría de Bourdieu tiene una posición central, especialmente cuando el capital cultural y la educación son el foco del análisis. En este sentido, el capital cultural es un recurso que los individuos poseen y activan en situaciones específicas (Lareau & McNamara Horvat, 1999). En la obra de Bourdieu, se usa más para explorar la educación, el consumo y el gusto (Weininger & Lareau, 2003) así como las diferencias asociadas con estos temas según la posición de la clase.

De acuerdo a Bourdieu el capital cultural es el conjunto de recursos asociado con el conocimiento de códigos y reglas en una sociedad, los cuales no solamente es posible sean transmitidos dentro de la estructura familiar (Bourdieu, 2001), sino también a través de instituciones formales e informales, por ejemplo, partidos políticos, clubes, etc. A partir de esta idea otros autores han presentado diversas definiciones sobre este tipo de capital con el propósito de indagar en diferentes temáticas (DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985; Erel, 2010; Lamont & Lareau, 1988; Lareau & Weininger, 2003; Weininger & Lareau, 2003).

Aunque la mayoría de estos estudios se ocupan de dar continuidad a las conclusiones de Bourdieu a partir de trabajo teórico y empírico, las diferencias entre

posesión y activación de capital cultural propuestas por Lareau en su trabajo sobre educación y clases sociales merecen especial atención (Lareau, 2000a, 2002, 2011; Lareau & McNamara Horvat, 1999). En ese sentido, la autora considera que dentro del concepto de capital cultural tiene cabida también el vocabulario de los padres y madres, sus formas de interactuar con profesores, y la disposición de asistir a eventos extracurriculares (Lareau & McNamara Horvat, 1999).

Desde este enfoque, cuando el capital cultural es activado por los individuos sus conocimientos y habilidades adquieren importancia frente a los demás, lo que es relevante en la lucha para tomar o mantener posiciones privilegiadas dentro de la escuela, organizaciones o instituciones políticas. De esta forma, no solo es relevante la cantidad de capital cultural en términos de educación, sino también tener conocimiento sobre las “reglas del juego”, lo que se encuentra estrechamente vinculado al concepto de campo desarrollado también por Bourdieu. Es decir, para tomar mejores posiciones es sustancial combinar recursos culturales con el conocimiento sobre el contexto en el que los individuos desarrollan sus acciones (Lareau, 1987, 2015; Lareau et al., 2016).

En estudios cualitativos longitudinales Annette Lareau ha encontrado que la activación del capital cultural por parte de los padres podría ser útil para el futuro de los niños y niñas en términos de movilidad social (Lareau, 2002, 2011, 2015), de la misma manera, en la toma de decisiones e inicio de nuevos proyectos. De hecho, la posesión de capital cultural en sí misma no garantiza una activación automática, por esta razón el conocimiento de las “reglas del juego”, las habilidades y las técnicas orientadas a utilizar estos recursos podrían conceptualizarse también como una forma de capital cultural (Lareau, 2000b; Weininger & Lareau, 2003). Por lo tanto, diversos autores enfatizan en que la activación es la única forma de conocer el beneficio y valor real del capital cultural acumulado (Chiang, 2018; Dumais & Ward, 2010; Kisida, Greene, & Bowen, 2014), cuyas estrategias para activar pueden variar de acuerdo a la habilidad y posición del individuo (Lareau & McNamara Horvat, 1999, p. 38).

Incluso, considerando que los distintos tipos de capital se relacionan y se convierten (Bourdieu, 2001; Grenfell, 2008), la activación del capital cultural por parte del individuo podría generar una acumulación de prestigio y reconocimiento, por tanto capital simbólico, entre quienes comparten un mismo espacio dentro de un contexto específico (Bourdieu, 1991). En otras palabras, es la activación de los recursos culturales lo que pudiera generar una conversión a capital simbólico.

LAS ESCUELAS

El aumento del flujo migratorio latinoamericano provocó cambios en la administración y operación del sistema educativo chileno, cuyas solicitudes de matrícula de estudiantes sobrepasó la capacidad de la mayoría de las escuelas con presencia migrante (Sepúlveda, 2017). De esta manera, las dos instituciones donde se obtuvieron los datos e información que aquí se analizan han trabajado en los últimos años principalmente en el reforzamiento de su infraestructura y habilidades de enseñanza del personal académico de acuerdo con las necesidades actuales.

Por un lado, la Escuela Boca Negra (seudónimo) es de carácter público y se ubica en la comuna de Santiago. Según las autoridades, más del 70 por ciento de los estudiantes son migrantes originarios de países como: Brasil, Perú, Bolivia, Haití, Colombia; Venezuela, Pakistán, República Dominicana, y Puerto Rico. Fuera del establecimiento hay diferentes tipos de edificios comerciales y habitacionales donde el consumo de droga es constante, incluso a diario es posible observar personas sin hogar en busca de un espacio para descansar. Ambas son situaciones de preocupación para las familias y autoridades escolares debido a que se trata de un espacio donde la presencia de niños/niñas es constante.

Por el otro, la Escuela Niños Heróes (seudónimo) es una institución privada subsidiada por el gobierno chileno. La principal diferencia entre ambas escuelas es que Niños Héroes divide su operación en dos turnos de trabajo: durante la mañana acuden a clases los estudiantes de grados avanzados, mientras que en la tarde los más jóvenes. Esto

se debe principalmente a que la infraestructura del edificio escolar es insuficiente para brindar el servicio completo en un mismo turno.

Sobre la presencia de estudiantes internacionales en la escuela, los informes de las autoridades reportan que alrededor del 75 por ciento son migrantes. Ambas instituciones comparten prácticamente las mismas nacionalidades (incluso de Pakistán), sin embargo, sólo la escuela Niños Héroes lleva a cabo programas multiculturales y de capacitación de personal para mejorar las relaciones dentro de la escuela.

METODOLOGÍA Y DATOS

La etnografía tuvo una duración de diez meses, periodo en el que se recabaron datos e información en ambas escuelas sobre actividades, dinámicas, relaciones, y lazos de amistad entre estudiantes. La elección de cada establecimiento se debió a la alta presencia de niños/niñas migrantes, quienes vivían con sus padres y madres en edificios habitacionales ubicados principalmente en el centro de Santiago. En ese sentido, la duración del trabajo etnográfico en cada escuela fue de alrededor de cinco meses asumiendo el papel activo de observador dentro de salas de clases, espacio donde fue asignada una silla y mesa con el propósito de observar, escuchar, y registrar las notas de campo acerca de la vida diaria estudiantil.

Es importante mencionar que la etnografía se apegó a la definición y posición que propone Wacquant (2003), relacionada a la importancia de ver a las personas en espacio y tiempo real cerca de las situaciones cotidianas y tratando de entender cómo y por qué los agentes actúan, piensan, y sienten de la manera que lo hacen.

El trabajo de campo comenzó con las negociaciones de acceso en la Escuela Boca Negra, donde inicialmente las autoridades autorizaron la observación de sus actividades diarias durante el período de marzo a julio de 2018, sin restricción de lugar ni horario. Sin embargo, el director acordó que el acceso a las salas de clase debería limitarse a tres días a la semana en grupos designados por la misma escuela. Apegado a la estrategia metodológica de Lareau (2000b, 2002, 2011), se decidió dirigir la observación en

estudiantes dentro de un rango de 7 a 10 años de edad debido a que en esta etapa la participación de los padres y madres es más fuerte en contraste con estudiantes cercanos a la adolescencia, lo que se sustenta a partir de estudios que han encontrado una relación entre la infancia y la influencia de los padres (Choi, 2017; Zuccotti, Ganzeboom, & Guveli, 2017).

En la escuela Boca Negra el registro etnográfico fue a partir de la asistencia a clases, talleres, festivales y ceremonias, incluso actividades realizadas en el programa Migrantes Somos Todos, donde padres y madres de familia realizaban trabajo social y comunitario. Instancias como esta ayudaron a establecer confianza con las familias para luego realizar entrevistas semiestructuradas con el propósito de obtener información sobre las diferentes estrategias de transmisión de capital cultural. Eso último se realizó previo al inicio del proceso de análisis sobre la activación de este tipo de capital por parte de niños y niñas migrantes.

Por otro lado, con el acceso a la escuela Niños Héroes surgieron algunos contrastes respecto a la escuela pública. Aunque el trabajo de campo se basó en la misma estrategia metodológica/etnográfica, dentro de esta institución educativa solo se permitió el acceso a un salón de clases: “el grupo más complicado de la escuela”, según mencionaron las autoridades escolares durante una reunión informal. En esta segunda escuela las sesiones de observación se registraron dos días a la semana durante la clase de matemáticas entre los meses de agosto de 2018 y enero de 2019. De la misma manera que en Boca Negra, en la escuela Niños Héroes se tomó nota sobre la convivencia entre estudiantes en el salón de clases, durante partidos de fútbol, prácticas de baile, ceremonias y festivales. Asimismo, la pauta de observación incluyó tres aspectos específicos: relaciones sociales entre estudiantes, violencia, y activación del capital cultural. Estas categorías ayudaron a mantener la coherencia para no perder el control del trabajo etnográfico ante la diversidad de situaciones acontecidas durante las visitas a las escuelas.

Adicionalmente, es importante mencionar que las autoridades de la escuela Niños Héroes solicitaron un informe de investigación detallado al final del trabajo de campo

como requisito para permitir el acceso y brindar las facilidades para desarrollar el proyecto. El propósito de la institución es utilizar este tipo de material para mejorar las condiciones escolares en términos de enseñanza y administración. Por esa razón, dos meses después de finalizar el trabajo de campo se entregó un documento en formato físico y digital con los principales hallazgos.

POSICIONAMIENTO Y ÉTICA

El estatus migratorio ocasionalmente perjudica la confianza en los migrantes, por ejemplo, al momento que intentan hablar sobre sus experiencias y situación legal en la sociedad de acogida. Como resultado, cuando se solicitó realizar las entrevistas con miembros de la familia dentro del hogar éste fue el principal problema que se debió resolver con la finalidad de garantizar una comunicación fluida durante las conversaciones.

En ese sentido, como punto de partida en conversaciones informales y/o entrevistas con padres y madres de familia el autor describió su propia historia en Chile como migrante mexicano viviendo en un edificio habitacional el centro de Santiago y compartiendo su experiencia vinculada a los problemas principales que había enfrentado producto de su proyecto migratorio. De esta manera, las familias mostraron confianza y seguridad para después iniciar formalmente el diálogo. El autor utilizó esta estrategia para minimizar la distancia entre el investigador y los migrantes que participan en este estudio contando sus historias.

Dentro de la escuela, desde la perspectiva del alumno el autor nunca fue un investigador en busca de datos o información sobre él mismo, en su lugar en todo momento fue un profesor de alguna universidad chilena que estaba interesado en las actividades desarrolladas entre migrantes dentro de la sala de clases. Aunque en dos veces se presentó el proyecto frente a los miembros del personal, maestros, y estudiantes, la imagen del autor en la mente de éstos últimos nunca cambió.

Por lo tanto, el estilo narrativo de este artículo presenta la interacción del autor, como parte de la comunidad mexicana viviendo en Chile, con familias migrantes

latinoamericanas con quienes comparte ciertas problemáticas en un mismo tiempo y espacio. A pesar de ello, es probable que situaciones específicas de pobreza o violencia no se compartan, sin embargo, existió una conexión real durante las conversaciones sencillamente por ser migrantes viviendo en la capital del país. Existen estudios etnográficos relevantes que describen una posición similar del investigador (Contreras, 2013; Matthew, 2007; Smith, 2005; Wacquant, 2004).

Finalmente, es importante recalcar que la posición del investigador nunca representó un problema para construir datos etnográficos debido a que los padres/madres, maestros, y personal administrativo de las escuelas, se mantuvieron informados respecto al desarrollo de cada etapa de la investigación. Asimismo, parte del esfuerzo ético incluyó la revisión del proyecto por parte de un Comité de Ética en la Pontificia Universidad Católica de Chile, mismo que aprobó durante los primeros días de marzo de 2018.

VIDA DIARIA MIGRANTE EN DOS ESCUELAS DE CHILE

Es miércoles en la escuela Niños Héroes. Sólo restan 10 minutos antes de comenzar el trabajo etnográfico dentro de la sala de clases, mientras tanto los estudiantes patean con fuerza el balón de fútbol, gritan, sonríen, se divierten. Dos jugadores, uno originario de Colombia y otro de Perú se enfrentan; el segundo le dice mostrando cierto descontento a su compañero de clase: “¡usted es un negro!”. Para el estudiante peruano es irrelevante que ambos estén en la misma condición migrante en Chile puesto que para él existen diferencias. Luego, dentro del aula, el mismo estudiante colombiano tiene otro problema, pero en esta ocasión con un compañero chileno: “¡es tu culpa. No sabí (*sic*) nada!”, pero el alumno colombiano no contradice. Se reusa a responder las agresiones verbales de sus compañeros.

Del mismo modo, en la escuela Boca Negra una estudiante dominicana se encuentra en una situación incómoda. Durante una conversación informal la maestra pregunta a niños y niñas sobre su nacionalidad e impresiones de vivir en Chile, sin embargo, cuando la atención se dirige a la estudiante, ella no responde a ningún

cuestionamiento sobre su origen. En ese momento una compañera de clase, desde algún lugar de la sala exclama: “¡es una niña haitiana, y todos lo saben!”. “¡Soy de República Dominicana, no de Haití!”, aclaró al borde del llanto.

Ambas instancias involucran distintos problemas que enfrentan niños y niñas migrantes dentro de las escuelas, donde los problemas deben resolverse sin la presencia o ayuda de los padres. Es en situaciones de este tipo cuando el capital cultural se vuelve relevante, no solo en términos de posesión, sino también en sus formas de activación (Chiang, 2018; Lareau & McNamara Horvat, 1999).

En este contexto, varios estudiantes cuentan con un historial reciente de problemas de salud, principalmente psicológicos, generados a partir del proyecto migratorio que con el paso del tiempo se han complicado ante la carencia de capital económico y acceso limitado a servicios públicos de salud en Chile. “Mi hija va a terapia de lenguaje. Es muy difícil para ella unirse a los grupos de estudiantes debido a su forma de hablar”, (I. Duran, comunicación personal, 01 de junio de 2018).

En otros casos el problema es más complejo como describe Paola: “desde que nos mudamos desde Venezuela a Chile la actitud de mi hijo cambió negativamente. Hoy en día no importa si estoy hablando con él o explicándole algo. Creo que ser un inmigrante aquí causa un problema en su cabeza. Problemas de psicológicos” (P. Rubio, comunicación personal, 08 de abril de 2018). Por su parte, Karina, quien es originaria de una zona rural de Perú, comparte su experiencia: “Cuando mi hijo se enfermó, ellos (los médicos) no quisieron atenderlo debido a nuestra condición de inmigrantes. No tenemos documentos” (K. Romero, comunicación personal, 18 de mayo de 2018).

En un escenario en el que padres y madres tratan de resolver las situaciones descritas anteriormente, sus hijos “luchan” para evitar y enfrentar problemas sociales dentro de la escuela con sus compañeros de clase, quienes en ocasiones muestran actitudes negativas frente a otros migrantes (Navarrete Yañez, 2017; Thayer C. et al., 2013). Bajo estas circunstancias, este artículo argumenta que el capital cultural se activa cuando los

estudiantes previenen y enfrentan problemas relacionados con la discriminación, la violencia, y la negociación dentro de la escuela.

Al mismo tiempo, el capital cultural es utilizado por los estudiantes como un recurso para generar reconocimiento y respeto frente a sus compañeros de clase, maestros, y miembros del personal académico. Aquí el capital simbólico no sólo es acumulado mediante el logro educativo, sino también haciendo uso de la violencia.

CAPITAL CULTURAL Y RECHAZO SOCIAL

En el aula, donde las condiciones sociales son en cierta medida controladas por el maestro, las conversaciones entre los estudiantes son pacíficas y relajadas. El caso de Sara resalta por los temas que aborda durante una conversación dentro de un pequeño grupo, donde esta niña originaria de Brasil expone sus ideas sobre la diversidad sexual y el empoderamiento de la mujer frente a cinco compañeras que atentas escuchan su argumento (Notas de campo. 30 de mayo, 2018. Escuela Boca Negra). Esta estudiante brasileña utiliza recuerdos de festivales de diversidad sexual que asistió en su país natal. Incluso en su conversación utiliza información que Braulia, su madre, comparte en casa para ilustrar mejor la explicación. (Notas de campo. 31 de mayo, 2018 escuela Boca Negra).

Esto concuerda con lo mencionado por Braulia, su madre, quien recalcó en entrevista que estos temas son siempre abordados por ella misma con su hija, ante el temor de que, por ser niña migrante, Sara pudiera sufrir de algún tipo de discriminación debido a sus orígenes brasileños y la cultura liberal del país. “Estos aspectos son fundamentales en la educación de Sara debido a que es parte de la cultura de nuestro pueblo en Brasil” (B. Da Silva, comunicación personal, 10 de abril de 2018).

Particularmente, la estrategia de reproducción y transmisión del capital cultural (Bourdieu, 1987, 2001; Bourdieu & Passeron, 1996; Bourdieu & Wacquant, 2005) de esta familia se enfoca en rodearse de migrantes brasileños radicados en Santiago ante lo imposible que resulta viajar a Brasil por el alto costo económico que implica. Es decir,

Braulia recurre a personas culturalmente similares para transmitir la cultura brasileña a su hija. En efecto, Sara utiliza la información que obtiene a través de conversaciones familiares y reuniones con migrantes brasileños su entorno social, en este caso representado por la escuela, con la finalidad de sensibilizar a sus compañeras y evitar actos de discriminación. Con esto en mente, su madre transmite el capital cultural de forma similar a como lo hacen las familias pertenecientes principalmente a la clase media que describe Lareau (2000a).

“Sara participó en varias oportunidades para explicar cómo la pobreza podría desaparecer en todo el mundo. Ella utiliza historias de madres de familia y las diferentes formas de bañarse cuando las personas viven en condiciones de pobreza”. (Notas de campo. 31 de mayo, 2018. Escuela Boca Negra).

De manera diferente, Jonas, el niño colombiano que aparece al inicio de esta sección ahora está siendo amenazado por un “pistolero⁶” originario de Puerto Rico dentro de la escuela Niños Héroe, aparentemente en una situación de odio y discriminación racial entre inmigrantes, donde participa también otro estudiante de origen haitiano llamado Benji.

Es como una situación real en alguna calle peligrosa. Parece un asalto en un barrio violento sin reglas ni códigos donde Juan amenaza a Jonas frente a su mejor amigo Benji. Hace días presencié situaciones similares en las que estudiantes utilizan material escolar para golpear a sus compañeros, sin embargo, hoy es más real que otras veces. Es una amenaza de muerte. Tanto Jonas como Benji son de los estudiantes afro que todos los días enfrentan conflictos de discriminación debido a su color de piel. (Notas de campo 14 de noviembre, Escuela Niños Héroe).

A partir de estas notas de campo, podemos observar la actitud de Jonas y Benji frente a la violencia escolar. No hicieron ningún movimiento o emprendieron alguna acción violenta contra su compañero de clase. Ni siquiera una actitud sonriente o amigable. Ambos

⁶ Algunos estudiantes de la escuela Niños Héroe llevan pistolas de juguete al salón de clases. Juegan a ser sicarios. Es sorprendente que este tipo de juguete sea idéntico a un arma real. Otros artefactos como cuchillos (reales no de juguete) fue común observar durante el trabajo de campo dentro de esta escuela.

estudiantes se mantuvieron neutrales y relajados frente a esta situación violenta que ocasionalmente se repitió varias veces durante el trabajo de campo.

Según personal académico y padres/madres de los estudiantes, esta postura frente a situaciones complejas es recurrente dentro de los grupos escolares minoritarios y/o más vulnerables como es el caso de la migración originaria de Haití, Colombia, República Dominicana y Perú. Esto tiene relevancia debido a que se trata de un comportamiento repetitivo relacionado a las herramientas que dentro del seno familiar se les brinda a los niños y niñas migrantes para evitar y/o prevenir situaciones de discriminación y violencia.

La historia de Naomi, originaria de Perú, ilustra esta última explicación e introduce la pregunta sobre cómo los inmigrantes usan el silencio y actitudes pacíficas como una forma de resistencia ante la discriminación. La madre de Naomi describe su experiencia:

Mi hija tiene un problema psicológico. Muy seguido aprieta con fuerza sus dedos de las manos debido a un problema nervioso como consecuencia del comportamiento de un compañero de clase, chileno, que es violento y confronta a los maestros todos los días. Tengo miedo. Quiero llevar a mi hija a un psicólogo, aunque por mi parte le estoy enseñando a vivir sin miedo y a cómo evitar peleas y problemas. Ella está nerviosa. Cada vez le digo que no preste atención a las provocaciones en la escuela. (K. Romero, comunicación personal, 18 de mayo de 2018)

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

Mi hija ha recibido ataques de un compañero de clase, quien a su vez tuvo problemas con otro estudiante. Es como un acto de venganza que afecta a mi hija. Desde que era más joven, le dije que es más poderoso ignorar a la gente. Le digo que respire por un momento y luego continúe. A medida que ponemos más atención en las cosas estúpidas la afectación es peor. Creo que estas conversaciones con ella son útiles. Creo que es una mejor manera de resolver los problemas (K. Romero, comunicación personal, 18 de mayo de 2018).

Es conocido por las autoridades que dentro de las escuelas existen varios casos de estudiantes padeciendo distintos tipos de problemas. Por esa razón, mediante largas conversaciones la madre de Naomi transmite estrategias e información de cómo y en qué

momentos activar este conocimiento cuando se presenten problemáticas entre estudiantes. Por ejemplo, en una ocasión una compañera venezolana intentó golpearla, sin embargo, Naomi reaccionó de una forma pacífica y esperó unos minutos hasta que la situación se tranquilizó. De esta manera, a partir de las notas de campo se puede observar el desarrollo de su estrategia:

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

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

A partir de esto, es importante mencionar que Sara (Brasil), Jonas (Colombia), Benji (Haití) y Naomi (Perú) tienen diferentes formas de enfrentar, evitar y resolver los problemas asociados con la discriminación y la violencia dentro de la escuela, a pesar de compartir posiciones similares dentro de los grupos más segregados en el interior de las dos escuelas. No obstante, el caso de Sara es especialmente relevante debido a que destaca una forma diferente de activación del capital cultural en un contexto en el que se encuentra sola, pues no hay presencia brasileña en este salón de clase. Es decir, mientras que la mayoría de los inmigrantes segregados usan el silencio como un recurso recomendado y enseñado/transmitido por sus padres, esta migrante brasileña negocia una posición privilegiada en la escuela utilizando las herramientas que Braulia mencionó en las entrevistas: información sobre sexualidad, diversidad, anti-machismo y respeto por los demás.

También es notable que sólo Braulia reportó interés de seguir estudiando, lo que se refleja de igual manera en los intereses por aprender idiomas y artes marciales por parte de Sara. La correlación entre los intereses de los hijos e hijas a partir de la familia son aspectos que han sido analizados dentro de estudios clásicos sobre capital cultural (Bourdieu & Passeron, 1996; DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985).

Al mismo tiempo que lo hacen para resolver problemas, los estudiantes también activan su capital cultural para crear relaciones y lazos de amistad (Webb & Alvarez, 2018). Igualmente, para reforzar su confianza en términos de poder y negociaciones entre compañeros y autoridades educativas. En otras palabras, la activación del capital cultural está relacionada con la obtención de capital simbólico *dentro y entre* grupos de estudiantes migrantes que asisten a ambas escuelas.

Es así como los estudiantes tanto de la escuela Boca Negra como Niños Héroes, activan al menos de dos maneras su capital cultural para obtener el reconocimiento y respeto dentro de la escuela: por un lado, se encuentra la manera pacífica asociada al logro educativo; por el otro, se encuentra el uso de la violencia física y verbal.

CAPITAL CULTURAL Y CAPITAL SIMBÓLICO

Dentro de ambas escuelas algunos estudiantes identificados como líderes son seguidos por compañeros de clase en un escenario de amistad. Esta acumulación de respeto y confianza es definido por Bourdieu como capital simbólico (Bourdieu, 1987; Bourdieu & Wacquant, 2005), siendo especialmente relevante entre los migrantes de grupos minoritarios y de familias con niveles más bajos de capital, principalmente capital económico y cultural. Asociado al capital cultural que obtienen dentro del seno familiar y a partir de las actividades dentro y fuera de la escuela, para los niños y niñas migrantes el capital simbólico tiene especial relevancia en su vida diaria.

En particular, algunos estudiantes utilizan sus habilidades en creación literaria, sobre esto el caso de Matías, quien aprendió de su madre sobre la relevancia de los libros

y documentales sobre cultura, permite ilustrar la activación de capital cultural y la acumulación de capital simbólico.

Como no tenemos mucho dinero intentamos imprimir libros e historietas a nuestro hijo. Además, juntos vemos películas sobre la historia de los continentes y países. Cuando me percaté que está consultando algún tipo de material chileno mantengo el equilibrio incluyendo algo de material peruano (K. Chong. Comunicación personal. 14 mayo de 2018).

Durante varias sesiones de observación dentro de una de las salas de la escuela Boca Negra, Matías presentó sus escritos de ficción frente a la clase obteniendo el reconocimiento de todos los compañeros y maestros. “Esta es mi clase favorita, y mi madre siempre me está ayudando”, dijo este estudiante peruano en una conversación informal.

A partir de las notas de campo es posible analizar los momentos en los que este niño peruano activa el capital cultural transmitido por parte de su madre dentro de su hogar, asimismo, al igual que Sara en la escuela Boca Negra, esto le permite acumular capital simbólico entre sus compañeros.

Esta mañana Matías no vino a clase por lo que muchos de sus compañeros lo esperan. Alguien trata de entrar y toda la clase exclama: ¡Él es Matías! Entonces, con tristeza todo el grupo se dio cuenta que era otra persona. Durante la segunda mitad de la clase Matías se une al grupo y sus compañeros sonríen y bromean (Notas de campo 22 de mayo, Escuela Boca Negra). Matías comparte su escritura de ficción. Los estudiantes lo consideran el mejor trabajo; creativo, emocionante y presentado de una manera original frente a la clase. Matías logra el reconocimiento como un buen escritor (Field notes el 20 de abril, Boca Negra School).

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

Esta situación es crucial debido a que Sebastián ayuda a su madre a preparar y hornear recetas venezolanas para venderlas como una forma de supervivencia que permita solventar las carencias económicas por las que atraviesa la familia, en un contexto en el que ninguno de los miembros de su hogar tiene un trabajo formal. Es decir, Sebastián activa su capital cultural sobre la cocina venezolana en un contexto diferente: la escuela.

La familia de Sebastián emigró desde Venezuela luego de que su madre, Cristina, quien es abogada de profesión, sufriera un atentado con armas de fuego por parte de un grupo armado. “No sabemos qué se necesitará en el futuro. Por esta razón, le doy a Sebastián herramientas para sobrevivir. Cada vez que estoy horneando él quiere ayudarme. Él está aprendiendo mucho. Estoy tratando de reforzar su humanidad” (C. Arellano. Comunicación personal. 30 de abril de 2018).

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

No queremos nada con los chilenos. Somos más fuertes que ellos. Como peruanos, no queremos hablar ni ser amigos de chilenos. ¿Qué te parece, Soledad? “Soledad: tienes razón, los venezolanos tampoco queremos nada con los chilenos. (Notas de campo. 12 de octubre, Escuela Niños Héroe). (David continúa) “No estamos con ellos, ni peruanos, ni venezolanos. Podríamos echarles y golpearles de una manera fácil los chilenos. Conozco algunas técnicas de boxeo y quiero usarlas” (Notas de campo del 12 de octubre, Escuela Niños Héroe).

La mayoría de los estudiantes con estas actitudes negativas frente a sus compañeros de clase pertenecen a grupos mayoritarios y/o de familias en situación económica menos vulnerable. En este sentido, es posible argumentar que estos niños y niñas migrantes

activan su capital cultural, traducido a sus habilidades de negociación, de una manera donde la confrontación y violencia con los demás es evidente.

Es preciso mencionar que los estudios de Lareau sobre capital (cultural y social) exploran las diferencias en cómo las familias activan su capital cultural dependiendo de su clase social (Lareau, 1987, 2002, 2011; Lareau & McNamara Horvat, 1999), sin embargo, no incluyen la categoría de violencia por lo que estos hallazgos empíricos contribuyen a seguir investigando sobre esta línea.

Además, los datos empíricos indican un patrón de agrupación de distinto nivel de intensidad dentro de las escuelas con alta presencia de migrantes. En el caso de la escuela Boca Negra fue imposible registrar una continuidad en el agrupamiento estudiantil, donde los estudiantes interactúan como una gran comunidad. Sin embargo, la conformación de grupos sí se presenta de forma continua en la escuela Niños Héroes.

En ese sentido, las iniciativas asociadas a mejorar las dinámicas, prácticas, y convivencias multiculturales en ambas escuelas presentan diferencias. Por un lado, en la escuela Boca Negra el trabajo de inclusión sociocultural es un esfuerzo individual de maestros, directores, y miembros del personal administrativo. De hecho, si bien hay actividades para mejorar la dinámica multicultural dentro de la escuela y las aulas como iniciativas colectivas de docentes, esto no se trata de una política institucional o escolar por lo que mantener la regularidad en los esfuerzos se vuelve complejo. No obstante, en el discurso del director de la escuela es común escuchar cosas sobre respeto, tolerancia e inclusión. “Se trata de sólo palabras dentro de su discurso ya que no hay un reglamento formal” (Notas de campo 4 de abril, Escuela Boca Negra).

En contraste, en la escuela Niños Héroes desde enero de 2018 las autoridades iniciaron un programa institucional orientado a mejorar y proponer nuevas iniciativas que aseguren un entorno multicultural dada la alta presencia de matrícula extranjera.

Debido a la presencia de estudiantes haitianos que no hablan español, tuvimos que incorporar una maestra haitiana. Esta fue una excelente estrategia para mejorar nuestra

comprensión en torno a la cultura de esta comunidad en la escuela. (Charla informal con un miembro del personal. Escuela Niños Héroeos).

En las paredes se publican periódicamente información sobre festivales y actividades que la escuela va a realizar. Es extraordinario leerlo en español, así como criollo haitiano, francés y portugués. En esta escuela la situación sobre los esfuerzos de inclusión es totalmente distinto. (Notas de campo. 05 de diciembre de 2018. Escuela Boca Negra).

Este escenario donde las iniciativas escolares para mejorar las relaciones multiculturales y la inclusión sociocultural en el entorno educativo son escasas, propician que estudiantes como Ignacio y Sara activen de nueva cuenta su capital cultural, en esta ocasión a través del uso formal del lenguaje, mismo que es empleado como una alternativa para lograr reconocimiento (acumulamiento de capital simbólico) y al mismo tiempo como resistencia al proceso de asimilación (Park, 1928). Esto fue reportado primero por los padres durante las sesiones de entrevista dentro del hogar y luego observado en la escuela.

Mis hijos se pelean porque no quieren usar palabras o expresiones chilenas. Cuando Ignacio dice algo relacionado con la cultura chilena, su hermana se enfrenta a él porque cree que es lo peor que podrían hacer como venezolanos. No sé cómo están en la escuela, pero con nosotros nunca usan ‘chilenismos’ (I. Duran, comunicación personal, 01 de junio de 2018).

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

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

“No quiero perder nuestros orígenes. Cuando estamos juntos, hablamos en portugués. Me interesa que mi hija menor aprenda a través de nosotras los dos idiomas: portugués y español. En la escuela Sara habla español formal porque creo que es correcto para ella. (B. Da Silva, comunicación personal, 08 de mayo de 2018).

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

cuando se trata de actividades informales como un partido de fútbol o baloncesto” (Notas de campo. 13 de octubre de 2018. Escuela Boca Negra). “El lenguaje es su forma de lucha y forma de resistencia. Extraña mucho Venezuela” (I. Duran, comunicación personal, 01 de junio de 2018). De esta manera, Sara e Ignacio se enfrentan a la asimilación a través del lenguaje formal, mostrando una forma clara de activación del capital cultural.

CONCLUSIONES

El análisis de las experiencias de niños y niñas migrantes matriculados en escuelas de Santiago aporta elementos esenciales que permiten comprender cómo se activa el capital cultural en situaciones de discriminación, violencia, y negociación. Asimismo, da cuenta de las estrategias que utilizan los menores para generar capital simbólico en el contexto social de ambas instituciones.

Lo anterior, se presenta en un escenario donde el proyecto de migración familiar produce efectos negativos en los estudiantes que aparecen en este trabajo etnográfico, no solamente en su comportamiento en el interior del hogar, sino también en las relaciones sociales dentro de la escuela. Esto se debe principalmente a las condiciones económicas y los enfrentamientos culturales con personas nativas, incluso también migrantes, en una lucha constante por ocupar una mejor posición en la sociedad de acogida. Del mismo modo, vivir lejos de su familia extendida generó problemas para los estudiantes migrantes, como informaron sus madres durante las entrevistas.

Además, aunque profundizar en esto rebasa los objetivos de esta investigación, es relevante mencionar que la categoría de género fue recurrente durante el análisis debido a la alta presencia de madres en este estudio, lo que indica que son ellas quienes lideran el proyecto familiar. En concordancia, el involucramiento parental en estos hallazgos son similares a los presentados en otros estudios con familias de diferentes clases sociales (Lareau, 1987; Lareau et al., 2016).

Debido a sus diversas complicaciones y antecedentes familiares, la activación del capital cultural intenta evitar o resolver problemas. Por un lado, al enfocarse en el uso del

lenguaje para enviar un mensaje de igualdad y respeto, como lo demuestra Sara al liderar los grupos de conversación en la escuela Boca Negra. Por otro lado, podemos ver cómo los migrantes usan su capital cultural también en silencio, empleando el tiempo como un recurso para favorecer las situaciones problemáticas para luego ocupar una mejor posición. Aunque esta es una forma de resolver problemas que en ocasiones implica soportar agresiones físicas y verbales, algunos estudiantes logran su propósito en un escenario en el que sus familias la consideran como la mejor estrategia al evitar confrontaciones.

Sobre la acumulación de capital simbólico fue posible detectar al menos dos elementos principales que aumentan la probabilidad de que los migrantes en ambas escuelas cumplan su propósito: el logro académicos y uso de la violencia. Algunos estudiantes, a través de sus esfuerzos educativos y amabilidad con sus compañeros de clase, obtienen reconocimiento y crean lazos dentro de la escuela como podemos ver con Matias y Sebastian. Por otro lado, las situaciones de violencia que generan David y Soledad que involucra tanto a estudiantes nativos como migrantes también es un generador de capital simbólico.

En síntesis, cuando el capital cultural se activa de forma más visible el acumulamiento de capital simbólico inicia de forma más rápida. Por el contrario, una activación de este mismo tipo de capital de una manera más pasiva, por ejemplo, guardando silencio ante situaciones violentas, ocasiona una conversión de capital (cultural-simbólico) más lenta. En pocas palabras, la activación exitosa del capital cultural genera una acumulación de capital simbólico dentro de los grupos de migrantes dentro de las escuelas.

CAPÍTULO IV. CAPITAL SOCIAL Y SEGREGACIÓN ÉTNICA ENTRE ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN SANTIAGO DE CHILE

RESUMEN

Este artículo analiza los problemas para crear relaciones sociales y lazos de amistad entre estudiantes extranjeros en un contexto educativo. Basado en los conceptos de capital social y etnicidad, y empleando un enfoque cualitativo apoyado primordialmente en trabajo etnográfico y entrevistas, este estudio empírico muestra que la diversidad en elementos étnicos tales como el lenguaje, creencias religiosas, y color de piel incrementan la segregación en las escuelas chilenas, asimismo, ilustra cómo estas diferencias generan conflictos para crear nuevas relaciones sociales entre niños y niñas migrantes. De igual manera, los datos muestran que es la etnicidad lo que determina la incorporación a los grupos de estudiantes, lo cual permite entender los aspectos negativos del capital social.

Palabras clave: Migración, educación, capital social; Chile, América Latina

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, el número de inmigrantes viviendo en diferentes países de América Latina ha aumentado rápidamente debido a las diferencias en las condiciones económicas de los países (Bauman, 2017), la violencia doméstica y los problemas sociopolíticos, lo que se asocia a la intensa búsqueda de mejores oportunidades laborales y/o educativas en los lugares de acogida (Green, 2013). En este contexto, algunos estudios han adoptado la noción de capital para analizar la vida cotidiana de los migrantes, así como también la relevancia asociada a sus propias redes sociales al presentarse como un elemento importante que en ocasiones motiva la decisión de abandonar el país de origen (Reynolds, 2006).

En este sentido, diversos autores resaltan la relevancia del capital social en los proyectos de migración como un recurso importante que los migrantes eventualmente activan para aumentar la probabilidad de obtener mejores resultados una vez que

abandonan su tierra natal, en virtud de lograr una mejor calidad de vida en la sociedad de destino (Nieto, 2014; Painter & Price, 2019; Portes & Vickstrom, 2011). Al mismo tiempo, este tipo de capital se presenta como un conjunto recursos valiosos que puede crear oportunidades, por ejemplo, logrando el apoyo de determinada comunidad migrante o el acceso a mejores empleos (Evergeti & Zontini, 2006; Painter & Price, 2019).

Siguiendo el trabajo de Bourdieu, el capital social está constituido por las redes y lazos creados en diversos contextos como oficinas de trabajo, clubes deportivos; partidos políticos, también en otras organizaciones formales e informales; pero de la misma manera que otras formas de capital, el capital social se convierte en un recurso poderoso sólo si los individuos lo activan o utilizan de manera correcta acorde a las reglas y códigos que guían la vida social (Lareau, 2000a; Lareau et al., 2016).

Es esencial considerar que el capital social se encuentra siempre vinculado a las otras formas de capital; económica y cultural, y ocasionalmente a la forma simbólica, entendiendo que de forma contraria su potencial analítico podría generar la falta elementos significativos, como el proceso de conversión y/o activación de una forma específica de capital. Del mismo modo, es crucial considerar que estas diferentes formas de capital agregan elementos entre sí para transformarse o reinventarse de acuerdo con las reglas del campo o la sociedad de acogida. Por ejemplo, para analizar cómo los padres obtienen acceso educativo en algunas escuelas es esencial tener en cuenta que es posible que no sólo tengan que activar su capital cultural relacionado con el conocimiento de las reglas formales e informales del sistema educativo, sino que también es probable que utilicen su capital social para obtener información a través de su red social constituida por otros padres (Lareau et al., 2016).

En estudios recientes sobre migración el capital cultural ha proporcionado elementos únicos para comprender la dinámica y la interacción de los grupos étnicos (Portes, 1998), particularmente aspectos asociados a la inclusión social en el país de acogida. Frente a los beneficios mencionados en párrafos anteriores, el capital social “no es necesariamente positivo todo el tiempo” (Evergeti & Zontini, 2006, p. 1029) entre las

comunidades de migrantes y sus esfuerzos para establecer y beneficiarse de las redes y los lazos de amistad.

El presente estudio busca describir cómo estudiantes migrantes originarios de países latinoamericanos y del caribe crean redes sociales y vínculos en las escuelas, donde diversos grupos étnicos interactúan y comparten su cultura, asimismo, diferentes códigos que ocasionalmente promueven la exclusión social entre y dentro de los grupos en un contexto de violencia, discriminación y racismo, incluso entre migrantes. En este sentido, es imperativo tener en cuenta el origen étnico debido a la relevancia que esta noción otorga a las posiciones individuales ocupadas dentro de los grupos y su propio sentido de pertenencia (Anthias, 2013), siempre considerando que el origen étnico en “el mundo social es fluido y cambiante” (Scherer, 2016, p. 13) pudiendo ser modificado rápidamente en períodos cortos de tiempo para tomar diferentes significados.

Según Floya Anthias (1992, pp. 427–428), el origen étnico “implica pertenecer a un grupo particular y compartir sus condiciones de existencia, lo que proporciona al individuo un sentido de pertenencia” relacionado no solo con compartir una cultura común general, sino también con otros elementos como la religión, el idioma y la “raza”(Anthias, 1992). Es así como el origen étnico permite comprender cómo las diferencias en estos elementos entre migrantes podrían generar segregación entre migrantes.

De hecho, existe una relación entre el capital social y el origen étnico, a lo cual los estudios empíricos han prestado poca atención. Por ejemplo, algunos casos discuten sobre la importancia de comenzar a responder preguntas relacionadas con “cómo las personas utilizan el capital social como un recurso en la formación de la identidad étnica o, de hecho, cómo la identidad étnica es un producto del capital social” (Reynolds, 2006, p. 1091). Precisamente, este artículo mejora el diálogo de estos conceptos con los datos recopilados a través del trabajo etnográfico, los cuales representan una forma útil de identificar cómo operan los elementos étnicos en virtud de mejorar y/o crear capital social en escenarios educativos de Santiago de Chile. Además, esta investigación empírica también permite analizar cómo las diferencias en el lenguaje, las creencias religiosas y

color de piel pueden generar la exclusión de las personas, lo que representa un elemento negativo del capital social. En otras palabras, este artículo demuestra que la diversidad en los elementos étnicos mencionados anteriormente aumenta la segregación étnica entre los estudiantes nacidos en el extranjero matriculados en escuelas chilenas.

CAPITAL SOCIAL Y ETNICIDAD

El capital social, como concepto sociológico, se ha empleado en múltiples áreas de conocimiento e interés durante la última década. Como resultado de ello han surgido varias definiciones que han generado cierto debate entre científicos sociales. Con esto en mente, el propósito de esta sección es triple. Primero, contribuir a mejorar el entendimiento del concepto de capital social debido a la diversidad de definiciones que existen actualmente basadas principalmente en los esfuerzos empíricos y teóricos de Bourdieu, Coleman y Portes. Segundo, describir cómo el capital social se ha utilizado globalmente en estudios relacionados con la migración internacional. Tercero, comenzando con una definición de etnicidad, describir cómo elementos como el idioma, la religión y la color de piel pueden proporcionar pautas significativas para una mejor comprensión de los aspectos negativos del capital social (Portes & Landolt, 2000).

De acuerdo con Bourdieu, el capital social se constituye por los recursos que acumula el individuo basados en la pertenencia a diferentes grupos o tipos de redes sociales (Auyero, 2012a). En este sentido, la medición del capital social dependerá del volumen de la red y del reconocimiento mutuo (Bourdieu, 2001). El capital social, entonces, está presente a través de la existencia de una red de conexiones (Bourdieu, 1986), por lo tanto, todas las relaciones creadas en la escuela dentro de los diferentes grupos de estudiantes, así como los lazos con los colegas en el trabajo o equipos deportivos, son un ejemplo preciso de capital social.

Ciertamente, Bourdieu enfatiza en la relevancia de estas conexiones con los demás, en un contexto en el que las personas orientan sus esfuerzos para aumentar el volumen de esta forma de capital (Bourdieu, 2001; Bourdieu & Wacquant, 2005). De esta manera, el

sociólogo francés argumenta que el capital social no es natural ni se da automáticamente, sino que se trata del “producto de las estrategias de inversión” (Bourdieu, 1986) que involucra también las otras formas de capital: económica y cultural en permanente interacción y conversión mutua. Además, es esencial mencionar que el capital simbólico estaría asociado a las estrategias individuales y su reconocimiento.

Similarmente, Coleman describe el capital social como un recurso para la acción, lo que es concordante con Bourdieu, pues ambos definen este tipo de capital por su función. Se trata de recursos que los individuos o grupos pequeños pueden utilizar por sus características instrumentales. “El capital social es productivo, haciendo posible el logro de un cierto fin que en su ausencia no sería posible” (Coleman, 1988, p. 98). Siguiendo a este sociólogo estadounidense, el valor del capital social es posiblemente útil en acciones específicas pero inútil en otras, siendo la estructura un aspecto relevante para el análisis del mundo social.

Coleman argumenta que el valor principal del capital social es reconocer los valores de una estructura social que pueden ser esenciales para lograr los intereses de un individuo. En este sentido, Bourdieu y Coleman se centran en los beneficios que el capital social puede proporcionar a las personas o familias. En otras palabras, ambos sociólogos presentan una definición instrumental de capital social (Portes, 2000c). Sin embargo, Bourdieu reconoce la relevancia de las “reglas del juego” en el desempeño del capital social, así como otros tipos de capital (Lareau et al., 2016). En ese sentido, algunos estudios describen cómo las personas sólo pueden obtener los beneficios de todas las formas de capital activándolo/usándolo en contextos específicos (Chiang, 2018; Lareau & McNamara Horvat, 1999).

Aunque Bourdieu y Coleman describen estas interacciones entre formas de capital en diferentes niveles, ambos académicos tienen poco trabajo empírico centrado en las conversiones de las diferentes formas de capital, por ejemplo, los esfuerzos relacionados con cómo el capital cultural en un momento o contexto específico puede convertirse en capital económico. En cambio, desarrollaron interesantes y exhaustivas descripciones

sobre la importancia de tenerlo en cuenta. Además, los esfuerzos orientados a identificar cuándo los individuos activan/usan su capital social están ausentes en el trabajo de estos autores. Sin embargo, estudios empíricos recientes en educación (Lareau, 2011), salud (Palmer & Xu, 2013) y migración (Coe & Shani, 2015; Nieto, 2014) desarrollan estas líneas de conocimiento. En resumen, es esencial reconocer la “interacción entre capital económico, social y cultural” (Portes, 2000c, p. 2) y cómo funciona la activación de éstos.

Por otro lado, Portes ha utilizado también el concepto de capital social para orientar particularmente estudios sobre migración internacional y transnacionalismo (Portes, 2000a, 2000b; Portes & DeWind, 2008; Portes et al., 2005; Portes & Zhou, 1993, 2012). En términos generales, siguiendo a Portes, el capital social se define como (1) fuente de control social; (2) también como generador de beneficios mediados por la familia; (3) y como una fuente de recursos mediada por redes no familiares (Portes, 2000c), estas tres funciones de este tipo de capital podrían ser aplicables en diferentes contextos (Portes, 1998), incluso la migración internacional (Portes & Zhou, 1993). Estos argumentos resultan útiles para el estudio de la migración debido a las herramientas que brinda para analizar los beneficios que se obtienen a través de las diferentes redes, por ejemplo, en términos de acceso a vivienda, entrevistas de trabajo e información diversa sobre la vida en la sociedad de acogida, lo que se relaciona principalmente a considerar que el capital social es una fuente positiva de beneficios a partir de la familia, amigos y otros tipos de lazos.

En contraste con el valor positivo del capital social, algunos estudios han considerado lo adverso de este tipo de capital. Por ejemplo, Portes menciona al menos “cuatro consecuencias negativas” del capital social tales como: (1) posible exclusión de individuos; (2) obligaciones excesivas a los miembros de un determinado grupo, (3) restricciones a las libertades individuales y (4) normas en forma descendente (Portes & Landolt, 2000). Este artículo se centra precisamente en la primera consecuencia presentada por Portes y Landolt, cuya conclusión es que si bien muchas personas probablemente comparten intereses, nivel de educación, clase social y cultura para crear

redes sociales, otras personas nombradas como “forasteras” probablemente permanecerán excluidas debido a sus diferencias, según los autores algo poco explorado en estudios sociológicos (Portes & Landolt, 2000), menos aún en los enfocados en entender el fenómeno migratorio.

Ante posibles situaciones de exclusión social, y en relación con los análisis de las migraciones, es crucial incorporar la etnicidad como un concepto y una importante herramienta de identificación (Evergeti & Zontini, 2006) para identificar y comprender cuáles diferencias en términos de etnicidad producen segregación étnica entre estudiantes en el interior de las instituciones educativas. De hecho, la etnicidad introduce algunos elementos, como la religión, el idioma, y color de piel como categorías de identificación relevantes en la comprensión de la creación de relaciones en entornos migratorios. En ese sentido, la etnicidad no se basa únicamente en la cultura común, sino que puede centrarse en otros significantes de una comunidad, como puntualmente pueden ser las creencias religiosas, el conocimiento y uso de determinado lenguaje, e incluso el color de piel (Anthias, 1992). Del mismo modo, el origen étnico implica tratar el bagaje cultural como recursos no estáticos (Anthias & Yuval-Davis, 1993) debido a los cambios producidos por la vida cotidiana en el mundo social.

En un contexto donde “la etnicidad implica pertenecer a un grupo particular y compartir sus condiciones de existencia” (Anthias, 1992, p. 428), algunos estudios desde la perspectiva de la migración internacional y el transnacionalismo sugieren que estas categorías agrupan a las personas y excluyen a otras (Birani & Lehmann, 2013; Painter & Price, 2019). Al mismo tiempo, la etnicidad sustenta el argumento vinculado a que la segregación, mayormente presentada como una forma de distribución de grupos entre espacios específicos (van Ham & Tammaru, 2016), también aparece en otros espacios de la vida social, por ejemplo, dentro de los grupos migrantes en contextos educativos. La posición que adopta este artículo resalta la idea que, al menos dentro del escenario educacional, las diferencias en los elementos étnicos como el lenguaje, las creencias religiosas y el color de piel, generan segregación étnica afectando la creación de capital

social basado en la creación de nuevas amistades y lazos por parte de estudiantes extranjeros.

EL AUMENTO DE LA DIVERSIDAD EN CHILE

Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), casi dos años después del regreso de la democracia en 1990, al menos 114.597 migrantes vivían en territorio chileno, una cifra que representaba durante esos años el 0.9% de la población (Stefoni, 2011), sin embargo, una década después el porcentaje aumentó a 1.22 por ciento por la presencia principalmente de personas originarias de Argentina, Perú, Ecuador y Bolivia. Durante 2010, el Departamento de Migración y Extranjería (DEM) informó la presencia de 352.344 inmigrantes en el país lo que representó un aumento sustancial donde la comunidad peruana lideraba la migración Sur-Sur de la primera década del siglo. Sin embargo, hasta la culminación de este artículo, los informes más recientes sobre migración en Chile informaban sobre la presencia de 1.3 millones de personas extranjeras (Álvarez & Acosta, 2019) buscando mejores oportunidades en tierras chilenas. Estas fluctuaciones en las tasas de inmigración representaron un problema para las autoridades chilenas, principalmente asociado a la urgencia de mejoras en sus políticas migratorias y programas sociales.

En este contexto, las instituciones educativas recibieron durante los últimos años gran número de estudiantes originarios países de América Latina y el Caribe, incluso varios de ellos careciendo de documentos que prueben su estancia legal en Chile. Según medios de comunicación e informes académicos, los estudiantes extranjeros aumentaron abruptamente en el país especialmente durante los últimos cuatro años (Mardones, 2017) Es así como los informes de las autoridades educativas indican que en 2015 había 30.625 (0.9% de la población estudiantil total) de estudiantes extranjeros matriculados en las distintas escuelas chilenas, mismos que provenían de al menos 11 países diferentes de todo el mundo (González et al., 2016). De esta forma, debido al creciente flujo migratorio

en el país, el número de estudiantes migrantes aumentó hasta llegar en 2016 a 61.085 lo que representaba el 1.7% de la población estudiantil (Sepúlveda, 2017).

Finalmente, los últimos informes de migración y educación en Chile mostraron una vez más las diferencias de hace años, de tal manera que hasta 2017 se tenía registro de al menos 77.608 (2.2%) estudiantes matriculados en las diferentes escuelas de Chile. Estos números tuvieron un aumento continuo donde los hombres representan 41.589 y las mujeres 36.017 de la población de estudiantes extranjeros en el país (Fernández, 2018). Estas características en la distribución de migrantes muestran cuán significativo es el género en los estudios de inmigración. Sin embargo, esta categoría analítica se encuentra alejada de los objetivos de este estudio, aun así, es crucial sea considerada para futuras investigaciones.

METODOLOGÍA

Este estudio utiliza una metodología cualitativa para entender las dinámicas sobre cómo opera el capital social entre diferentes grupos étnicos que comparten un mismo espacio institucional y social. Siguiendo la estrategia de ver a las personas en su vida diaria en términos de tiempo y espacio (Auyero & Berti, 2013) para detectar “cómo y por qué los agentes actúan, piensan y sienten de la manera que lo hacen”(Wacquant, 2003, p. 5), el trabajo de campo etnográfico se llevó a cabo entre marzo de 2018 y enero de 2019 en dos escuelas ubicadas en Santiago, Chile, con el propósito de recopilar datos sobre las interacciones y la dinámica de la vida cotidiana de personas migrantes en un contexto educativo y social. En este caso, las observaciones se recopilaron en los espacios comunes de las escuelas utilizados primordialmente para la realización de actividades culturales y deportivas.

Los primeros cinco meses el trabajo de campo se enfocaron en la escuela Boca Negra (seudónimo), una institución educativa pública cuya presencia de estudiantes inmigrantes es superior al 75% de la población estudiantil total. Cabe destacar que en esta institución varios estudiantes de la comunidad migrante no tienen ningún documento que

compruebe su estatus legal en Chile. Al mismo tiempo, muchos de ellos habían vivido en condiciones de pobreza debido a los problemas que sufría su familia para conseguir un trabajo formal en el país.

Acerca de las sesiones de observación en la escuela, destaca que las autoridades accedieron a brindar acceso para realizar el registro de datos sólo tres veces por semana, lo que fue calendarizado por ellos mismos siguiendo las recomendaciones relacionadas con las necesidades del proyecto de investigación. En cinco meses de trabajo de campo dentro de la escuela Boca Negra, el autor interactuó con estudiantes nativos y migrantes de diferentes países de América Latina y el Caribe, tomó notas de actividades, partidos de fútbol, prácticas de baile y aspectos generales de la vida cotidiana de la comunidad estudiantil. Del mismo modo, las conversaciones y entrevistas etnográficas semiestructuradas (Sherman Heyl, 2007) con maestros, miembros del personal administrativo y autoridades de la institución fueron grabadas en audio para su transcripción, codificación y análisis.

Por otro lado, guiadas por la misma estrategia metodológica implementada en la escuela pública, las sesiones de observación y conversaciones en la escuela Niños Héroe (seudónimo), una escuela privada subvencionada por el gobierno de Chile que registra un 70% de migrantes en su matrícula, tuvieron lugar en un espacio donde los estudiantes disputaban partidos de fútbol antes de ingresar a clases y durante los descansos. La recolección de datos fue durante los últimos cuatro meses del trabajo de campo, cuya regularidad fue dos, ocasionalmente tres, veces por semana.

Es importante mencionar que padres y madres de algunos estudiantes participaron en este estudio, aceptando ser entrevistados en su hogar a fin de compartir información relacionada con la forma en que sus hijos, como inmigrantes en Chile, intentan unirse a grupos escolares conformados por compañeros de clase. La digitalización del material, tales como entrevistas y notas etnográficas, además de la codificación y análisis, se realizaron con la ayuda del software MAXQDA2018 (Kuckartz, 2014).

Finalmente, sobre la posición y la ética (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland, & Lofland, 2004; Morrow & Richards, 1996), es crucial resaltar que el autor es un migrante mexicano que llegó a Santiago de Chile hace poco más de cuatro años. Su condición de migrante en el país ayudó a lograr una buena relación con todos los participantes que aparecen en este artículo, quienes siempre tuvieron conocimiento sobre su experiencia como migrante, sus antecedentes familiares, y sus intereses como un investigador extranjero cuyo interés se centra en conocer cómo personas de diferentes países del mundo viven la experiencia de ser migrante en tierras chilenas. Al principio, la fluidez de la información era una debilidad del trabajo de campo, sin embargo, esta estrategia de compartir su experiencia como en Chile generó confianza y fluidez en las entrevistas, asimismo en el acceso a las sesiones de observación.

LA VIDA ESTUDIANTIL DEL MIGRANTE EN LAS ESCUELAS DE CHILE AGRUPAMIENTO Y SEGREGACIÓN

Mientras los padres intentan solucionar diversos problemas relacionados con el ingreso del hogar, los niños y niñas enfrentan otras dificultades asociadas con ser extranjero en su escuela. En este sentido, uno de los principales hallazgos de este estudio es que en la escuela Boca Negra el número de grupos de estudiantes es menor que en la escuela Niños Héroes, sin embargo, en esta institución educativa privada, la diversidad a partir de algunos elementos étnicos como la religión, el lenguaje, y color de piel han desencadenado muchas dificultades en el momento de la inclusión social.

En esas circunstancias, a pesar de que el registro de la agrupación de inmigrantes es más bajo en la escuela Boca Negra, durante el trabajo de campo, un grupo constituido por venezolanos, quienes representan la comunidad migrante más grande de la escuela, fue el más relevante en términos de liderazgo y participación. En general, la identificación de cómo se agrupan los migrantes se detectó durante el registro de conversaciones informales entre estudiantes que comparten algún capital cultural sobre su país o región de América Latina y el Caribe.

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

Las estudiantes comparten capital cultural sobre su tierra natal y su situación social, política y económica. De hecho, esta información excluye a los compañeros de clase de otros países debido a la falta de conocimiento sobre Venezuela, durante las conversaciones fue evidente cómo los estudiantes, por ejemplo, peruanos y puertorriqueños, que no comparten ninguna información sobre política de aquel país, decidieron mantener la distancia o simplemente permanecer en silencio, esto es especialmente relevante debido a que al mismo tiempo que algunos estudiantes toman posiciones secundarias, otros ganan reconocimiento y crean lazos debido a su capital cultural, como es el caso de Sebastián.

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

Sebastián fue uno de los líderes de grupo que durante los meses de trabajo de campo en la escuela Boca Negra acumuló el reconocimiento de los compañeros de clase a partir de su participación y exposición de su opinión, por ejemplo, varios compañeros de clase primero piden sus consejos antes de realizar cualquier acción o tarea dentro de la escuela. En otras palabras, este tipo de antecedentes de algunos estudiantes migrantes resultan cruciales para crear y cerrar algunos grupos, también les permite tomar posiciones particulares dentro de estos.

En este caso, es posible detectar el capital social como una creación a partir del conocimiento en común sobre el lugar de origen, en un contexto donde es más natural establecer vínculos con alguien que conoce y vivió (o vive) problemas similares. De hecho, aquellos que no tienen nada que compartir probablemente se convertirán en extraños de la red, como argumentó Portes cuando presentaban los aspectos negativos del

capital social. Sin embargo, existe otra composición de grupo de amistad en las escuelas, siendo la apariencia física crucial para unirse a algunas redes específicas.

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

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

En consecuencia, las estudiantes luchan por mantener su posición, donde no sólo la apariencia física adquiere relevancia en la creación de este tipo de amistades y lazos, sino que también el reconocimiento y la confianza mutua son primordiales. Otros estudios también presentaron este tipo de problemas relacionados con la creación de nuevas amistades en el contexto académico migrante chileno (Webb y Alvarez, 2018).

Por otro lado, las situaciones de agrupación en la Niños Héroe son bastante diferentes. Según el maestro D. Mendoza, “el haitiano es el grupo más fuerte y cerrado en la escuela por dos razones principales: primero, porque cuando se comunican entre ellos es en creole, a pesar de que algunos aprendieron español durante sus primeros años en la escuela” (D. Mendonza, comunicación informal, 19 de octubre de 2018). Esta condición excluye a todos los que no hablan su idioma. Segundo, “tienen bromas y juegos que nadie comparte con ellos”. En otras palabras, estas características del grupo haitiano son el resultado de su origen étnico visto desde el uso de un lenguaje específico, también debido a sus prácticas y dinámicas que pocos migrantes y nativos entienden.

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

Del mismo modo, en este proceso de reconocimiento de migrantes y compañeros de clase nativos, los haitianos adoptan una postura visiblemente violenta, no solo en sus juegos y actividades, sino también en sus interacciones con las personas. Sobre esto, un miembro del personal mencionó que “los haitianos son los más violentos. Se patean y golpean mutuamente todo el tiempo y entran y salen creyendo que no hay puertas”. Sin embargo, según las notas de campo, los actos violentos mencionados por el miembro del personal académico nunca afectaron a estudiantes que no formaban parte de la comunidad haitiana. Aun así, se observaron otros tipos de fortalezas, por ejemplo, algunos de ellos vinculados a otras acciones: “Un estudiante migrante haitiano me saluda dándome la mano. Es una persona tranquila en el aula. Me da la mano fuertemente; es evidente que este estudiante tiene mucha fuerza” (Notas de campo. Escuela Niños Héroe. 25 de octubre de 2018).

Aunque el haitiano es el grupo más cerrado de la escuela y una gran cantidad de migrantes y estudiantes nativos no pueden unirse a él debido a las diferencias mencionadas anteriormente, se produce una excepción con la inclusión de algunas minorías en el grupo, por ejemplo, varios afroamericanos originarios de Colombia y República Dominicana, quienes independientemente de no compartir su cultura o idioma ocupan una posición dentro del grupo o comunidad haitiana. Ciertos elementos relacionados con las estrategias para ganar reconocimiento conducen a la comprensión de esta excepción, como el uso del logro educativo en un contexto de discriminación y violencia compartida por los

estudiantes afro inmigrantes. Esta situación toma relevancia con las prácticas y dinámicas de amistad entre Benji (Haití) y Jonas (Colombia):

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

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

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

RECHAZANDO LOS ORÍGENES

Algunos estudiantes extranjeros desplegaron diferentes estrategias durante el trabajo de campo buscando la aceptación y reconocimiento por parte de sus compañeros de clase para unirse a los diferentes grupos étnicos. Como parte de este esfuerzo orientado a evitar convertirse en un extraño entre migrantes y nativos, algunos estudiantes segregados

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

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

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

Este estudiante puertorriqueño, o peruano, nunca intentó unirse a grupos de migrantes. En realidad, su interés estaba en los grupos nativos por lo que Juan probablemente cambió su comportamiento, como se indica en las notas de campo. “A medida que pasaron los meses, Juan cambió su comportamiento e intentó usar algunas expresiones chilenas en su habla/lenguaje diario. Además, imitaba el acento chileno identificándose el mismo como un estudiante chileno” (Notas de campo. Escuela Boca Negra. 12 de junio de 2018). “Soy de Chile”, recalcó Juan durante una actividad en el aula. Otro caso similar es Restrepo, un estudiante venezolano que se mudó a Chile con su familia y que se identifica a sí mismo “como un estudiante chileno” (Notas de campo. Escuela Boca Negra. 11 de junio de 2018).

En un escenario donde las diferencias marcadas por los individuos provocan una jerarquía entre estudiantes migrantes y nativos dentro de las escuelas en términos de socialización, asociación y amistad, Damaris trata de establecer una diferencia entre dominicanos y haitianos, siendo las personas originarias de Haití quienes ocupan la posición más vulnerable en las comunidades migrantes dentro las dos escuelas estudiadas en este artículo. Esta estudiante afrocaribeña, preocupada por el rechazo de sus compañeros, quienes la identifican como haitiana, activa sus recursos con el objetivo de unirse a grupos migrantes lo que representa un contraste con la situación de Juan, debido a que Damaris, al contrario del primer alumno, enfatiza en su nacionalidad dominicana como una estrategia de diferenciación e inclusión social, en un entorno donde los haitianos son las principales víctimas de segregación, discriminación, xenofobia y violencia. Otro punto relevante es que su interés siempre se centró en los grupos de migrantes.

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

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

En repetidas ocasiones estos esfuerzos por parte de maestras ayudaron a mediar entre los estudiantes. Sin embargo, el problema de Damaris se tornó más complicado a medida que transcurrió el semestre. “Al comienzo del semestre esta estudiante mencionó sus orígenes con orgullo: ‘¡Soy de la República Dominicana!’”, sin embargo, actualmente duda, incluso

rechaza, hablar de ello. Ella no quiere recordar sus orígenes a la maestra. Había llorado por las bromas de algunos compañeros (hombres) sobre su nacionalidad” (Notas de campo. Escuela Boca Negra, 25 de abril de 2018).

La intervención de los docentes sólo resolvió situaciones problemáticas por períodos cortos. En las notas de campo sobre Damaris es posible analizar sus dos estrategias, también cómo sus interacciones con otras personas se volvieron más problemáticas después de la intervención del maestro. Primero, aclaró sus orígenes, destacando la diferencia entre países (República Dominicana y Haití) lo que resolvió los enfrentamientos con sus compañeros de clase, no solamente de origen chileno sino también migrante (principalmente no afro-migrantes). En segundo lugar, en el momento en que esta dinámica ya no la benefició, intentó ocultar sus orígenes para no ser identificada como dominicana y así lograr su incorporación a determinados grupos estudiantiles.

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

LAS CREENCIAS RELIGIOSAS

Las conversaciones informales con estudiantes migrantes y sus padres/madres proporcionan material relevante para comprender cómo interviene la religión en la creación de capital social, representado como relaciones de amistad en este contexto educativo. Esta sección discute cómo opera la segregación en migrantes con creencias religiosas específicas. Los datos analizados demostraron que la segregación étnica surge a partir de acciones y decisiones tomadas por ellos mismos, lo que padres y madres de familia refuerzan mediante la transmisión de capital cultural (religión) en los hogares generando una barrera entre los compañeros de clase. El caso de una niña venezolana ejemplifica las afirmaciones anteriores:

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

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

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

Al igual que el caso de los haitianos, Aisha, una estudiante de Pakistán⁷, que se mudó a Chile con su familia debido a los conflictos armados en su país, representa un ejemplo de cómo la religión puede generar segregación en el interior de los grupos de estudiantes migrantes. Según el subdirector, el problema con Aisha era que “siempre trataba de evitar hablar y desarrollar actividades con estudiantes varones. Se debe a algo relacionado con su religión, pero aquí es diferente” (P. Morejón. Comunicación informal, 27 de abril de 2018). Durante el trabajo de campo, ella cambió gradualmente sus actitudes y aceptó tratar de involucrarse en actividades con estudiantes varones, a diferencia de su hermana, que ni siquiera quiere hablar con sus compañeros. “Paso a paso, se abrió a la cultura chilena, pero hay mucho que ver con ella” (P. Morejón. Comunicación informal, 27 de abril de 2018).

⁷ Aunque no se trata de una niña de origen latinoamericano o caribeño, su historia ilustra el argumento central del estudio.

En ese sentido, la madre de una estudiante explicó durante una entrevista que en la creación de amistades en la escuela su hija debe buscar principalmente:

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

En estos términos, la segregación étnica relacionada con elementos religiosos es un resultado generado por algunos estudiantes que sólo siguen sus creencias religiosas y los consejos de sus padres para crear lazos y amistades. En otras palabras, la segregación en la escuela para estos estudiantes es una consecuencia de sus propias acciones, también debido al no interés de adaptar sus creencias a los contextos donde desarrollan sus actividades y su vida social.

Debido a esto, las autoridades de las escuelas comenzaron con la implementación de políticas multiculturales con el propósito de minimizar la segregación entre estudiantes migrantes y nativos, así como para mejorar el proceso de inclusión social dentro de las instituciones. En la siguiente sección se describirán las características principales de estas iniciativas en cada escuela, también sus diferencias en términos de formalidad, implementación y resultados.

POLÍTICAS MULTICULTURALES EN DOS ESCUELAS DE CHILE

En ambas escuelas las nacionalidades fueron prácticamente las mismas entre la comunidad migrante. Sin embargo, la principal diferencia relacionada con el origen étnico y presentada particularmente en elementos como el idioma, la religión y el color de piel generó un interés especial en diseñar e implementar políticas orientadas a mejorar la convivencia dentro de las escuelas. En otras palabras, una de las escuelas registró una diversidad significativa con respecto a la otra institución en los elementos étnicos mencionados anteriormente. Estas políticas orientadas a prevenir la segregación étnica incluyen la iniciativa de publicar información y noticias de la escuela en varios idiomas,

el desarrollo actividades multiculturales, así como mejorar la comunicación interpersonal entre maestros, autoridades y miembros del personal académico con estudiantes.

Durante una entrevista una miembro del personal de la escuela Niños Héros describió que estos esfuerzos multiculturales comenzaron hace un año debido a la “alta presencia de estudiantes haitianos y otros más que no hablaban español. Toda la información es publicada en varios idiomas como español, creole, inglés y francés en áreas específicas de la escuela y las aulas” (D. Monje. Comunicación informal, 25 de noviembre de 2018). De acuerdo con las autoridades, esta una política que sigue principalmente dos objetivos: primero, mejorar la incorporación social de los estudiantes migrantes. Segundo, disminuir el nivel de agrupación étnica registrado entre estudiantes dentro la escuela.

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

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

Nuestro interés está en la multiculturalidad y la interculturalidad en un contexto donde las autoridades del gobierno chileno no ponen atención a las minorías, así como a los

migrantes. Tenemos al menos 13 nacionalidades, incluso estudiantes de Angola y Pakistán. En la escuela, los principales problemas son sociales y emocionales (A. Peña, conversación informal, 29 de marzo de 2018. Escuela Boca Negra).

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

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

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

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

Aunque principalmente el objetivo de las políticas escolares formales (escuela Niños Héroes) e informales (escuela Boca Negra) enfatiza la búsqueda de posibilidades de cómo resolver los problemas relacionados con la agrupación, la segregación étnica y el multiculturalismo entre los estudiantes, estas iniciativas no funcionaron durante el período de trabajo de campo, al menos no de acuerdo con el plan de las autoridades, por el contrario, el comportamiento de los estudiantes empeoró gradualmente a medida que el maestro aumentó su actitud descrita anteriormente. Además, las peleas, enfrentamientos, y la agrupación entre migrantes registraron una ligera intensificación.

CONCLUSIONES

Este artículo muestra que, en el ambiente educativo chileno, las diferencias étnicas en términos de idioma, religión y color de piel generan problemas relacionados con la segregación étnica entre los estudiantes nacidos en el extranjero, quienes en su vida diaria dentro de la escuela enfrentan dificultades para unirse a determinados grupos constituidos no solo por nativos, sino también por individuos que también comparten su condición de migrantes denominados 1.5 generación (Portes, 1997; Rumbaut y Rumbaut, 2005; Zhou, 1997). En otras palabras, varios estudiantes son rechazados por sus pares, lo que genera dificultades para acumular capital social en el contexto escolar.

De esta manera, Boca Negra y Niños Héroes comparten aspectos en su vida diaria estudiantil en términos de organización, dinámicas, así como en su funcionalidad institucional en general, asimismo, existen también varios aspectos en los que difieren. Por ejemplo, en la escuela Boca Negra el nivel de agrupación de inmigrantes es más bajo que en la otra escuela, lo que probablemente significa que los esfuerzos informales que las autoridades hicieron para mejorar el entorno multicultural han funcionado, al menos en este tema, de manera positiva. Sin embargo, otras situaciones más relacionadas con la discriminación indican que no todos los esfuerzos de las autoridades registraron resultados positivos, una instancia es el rechazo de los orígenes y el cambio de identificación étnica de Juan y Damaris.

En la escuela Niños Héroes las prácticas de agrupación entre los estudiantes se basaban comúnmente en las similitudes de elementos étnicos como la religión, el idioma, y color de piel en un contexto donde estas características eran más recurrentes que en la escuela Boca Negra. En otras palabras, el número de estudiantes migrantes que hablan un idioma diferente al español, profesan una religión diferente a la católica (incluso mismos católicos ortodoxos), y la presencia de migrantes afrocaribeños y afrocolombianos es más pronunciada en comparación con Boca Negra. Además, la formalidad e informalidad de las políticas multiculturales implementadas por las escuelas mostraron evidencia de cómo las autoridades educativas no han logrado trabajar en coordinación, tampoco siguiendo las necesidades de la sociedad chilena en términos de migración, lo que representaría un esfuerzo crucial debido al porcentaje creciente en la solicitud de matrícula para niños y niñas que recién llegaron al país.

Ante estas circunstancias, existe un temor generalizado por parte de padres y madres de familia debido a la discriminación en contra de sus hijos/hijas por parte de estudiantes chilenos e incluso también migrantes dentro de la escuela. Al mismo tiempo, ellos mismos mencionaron estar orgullosos del multiculturalismo que registra la escuela debido a que “compartir cultura y tradiciones de diferentes lugares es bueno para la formación de los niños/niñas (R. Huerta, comunicación personal, 16 de octubre de 2018)”, esto representa una contradicción en el discurso de los padres y madres de familia.

En resumen, este artículo mostró que los elementos étnicos como los mencionados anteriormente mejoran la comprensión de las dificultades para crear capital social, en forma de lazos de amistad, que enfrentan algunos estudiantes nacidos en el extranjero. De hecho, las diferencias étnicas en estas escuelas chilenas ponen de manifiesto e ilustran el elemento negativo del capital social relacionado con la exclusión mencionada por Portes y Landolt (2000).

CAPÍTULO V. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Esta investigación doctoral estudió las estrategias que planean e implementan las familias migrantes que radican en Santiago de Chile para resolver problemas asociados a la discriminación, violencia y/o racismo en entornos sociales, además, los de carácter económico y laboral derivados primordialmente de su estatus migratorio. Este estudio priorizó como fuente de datos e información las experiencias e interpretaciones de migrantes en el contexto familiar y escolar, lo que sirvió para comprender las complejidades cotidianas que enfrentan estas familias dentro del país de acogida.

Además, a partir de cada estudio aquí presentado, se planteó un análisis empírico de cómo se presentan las conversiones entre capitales en un contexto migratorio en el que mayoritariamente los individuos desconocen en cierto grado los códigos y reglas formales e informales de la sociedad que ahora los acoge. Esto a pesar de compartir algunos elementos culturales, por ejemplo, el idioma y en algunos casos las creencias religiosas o nivel educativo. Estas conversiones se presentan previo a la transmisión de capital cultural dentro del seno familiar, lo cual es un aspecto clave dentro de esta tesis doctoral. Por otro lado, los momentos en los que el capital cultural es activado, en particular en espacios sociales como la escuela. Adicionalmente, se describió la relación del concepto de capital con elementos vinculados a la etnicidad como son el lenguaje, las creencias religiosas, y la “raza” como causas posibles que potencian la segregación étnica y agrupamiento entre migrantes en los contextos escolares de Chile.

En suma, esta tesis doctoral se encargó de analizar las conversiones entre capitales, las formas en que éstos son activados en contextos sociales, y su relación con el concepto de etnicidad, en un escenario en el que cada forma de capital aporta elementos importantes para la reinención y reforzamiento de los otros, como es posible constatar con los artículos cuya relevancia, más allá de sus aportes teóricos y empíricos en lo individual, radica en la relación que se presenta entre ellos. Esto último con el propósito de aplicar las ideas de Pierre Bourdieu al ámbito de la migración internacional desde una perspectiva

integral, que más allá de aislar un concepto/estado de capital para un análisis en particular, se propuso su utilización en conjunto en virtud de mejorar el entendimiento y aplicación al caso empírico aquí presentado.

Este apartado se presenta a partir de los objetivos específicos descritos en la introducción de este documento y asociados a cada artículo. El primero fue **1) Analizar las estrategias de transmisión de capital cultural que padres y madres desarrollan e implementan dentro del seno familiar en virtud de brindar a hijos/hijas las herramientas que les permita resolver problemas sociales.** Mientras que el segundo de los objetivos específicos fue **2) Analizar los momentos en que niños/niñas migrantes activan el capital cultural transmitido dentro del seno familiar en contextos escolares.** Por último, se planteó **3) analizar a partir del concepto de capital cómo opera la segregación étnica dentro de entornos educativos.**

Los tres artículos tienen como sustento teórico el trabajo de Pierre Bourdieu, sin embargo, en cada capítulo se mencionan también los principales autores que complementaron la base teórica general de esta tesis. Es así como el capítulo II el capítulo II que responde al primer objetivo específico retoma el trabajo de Annette Lareau para diferenciar entre la importancia de la posesión y activación de capital cultural (Lareau, 1987, 1987, 2000, 2002, 2011, 2015; Lareau & McNamara Horvat, 1999; Lareau & Muñoz, 2012), lo que sirvió para el análisis de las conversiones como preámbulo de la transmisión de este tipo de capital dentro del seno familiar. A partir de ello surge una pregunta adicional: ¿Cómo se presentan las conversiones de capital en el lugar de acogida de las familias migrantes?

Es así como el capítulo II subraya cómo los procesos de conversión de capitales registrados dentro del seno familiar presentan diferencias sustantivas donde el capital social cumple una función importante. A partir de las entrevistas etnográficas, se concluye que las conversiones de capital en este entorno migrante se realizan siguiendo dos principales enfoques. Por un lado, padres y madres de familia con recursos económicos limitados optan por adaptar su capital, principalmente cultural desde la esfera pública

donde redes migrantes, no precisamente constituidas por personas pertenecientes a su propia red social sino por grupos de apoyo, organizaciones no gubernamentales e iniciativas institucionales, por ejemplo, de universidades públicas. Estas redes brindan las herramientas para lograr el éxito en el proceso de inclusión social y laboral dentro de la sociedad chilena.

Por otro lado, para las familias con mayor capital económico, pero aun viviendo en condiciones de vulnerabilidad, la conversión de capital cultural se ha presentado a manera de oportunidades derivadas de su propia experiencia laboral por lo que la adaptación de este tipo de capital se realiza desde la esfera privada en el entorno familiar, como se muestra con los casos específicos de migrantes microempresarios. Un aspecto adicional es que, a diferencia de las familias menos favorecidas económicamente, en los procesos realizados desde la esfera privada todos los integrantes de la familia, incluidos niños y niñas, son participes en el proceso, lo que implica mayor transmisión de elementos que eventualmente se convertirán en parte del capital cultural de los menores.

En ese sentido, dentro del proceso de transmisión de capital cultural se presentan diferencias que son ilustradas a partir del capital económico de las personas. Por ejemplo, las familias cuyo sustento económico es menor utilizan su capital social como parte de su estrategia de transmisión de capital cultural, es decir, para incorporar cultura y tradiciones en los menores tratan de rodearse de personas que comparten nacionalidad en virtud de reproducir las prácticas del país de origen, lo constata que el capital social en forma de vínculos débiles (Granovetter, 1991) no sólo son importantes para iniciar el proceso migratorio u obtener oportunidades de empleo, sino también en la reproducción de las dinámicas y procesos culturales en un escenario donde es imposible, por el costo económico que implica, viajar al lugar de destino. En otras palabras, aquí se presenta una activación de capital social para favorecer la transmisión de cultura a hijos e hijas migrantes.

Por otra parte, los hallazgos indican que la transmisión de capital cultural en familias vulnerables se realiza casi de forma exclusiva dentro del hogar o bien con la

participación de la mayoría de los integrantes en un ambiente más aprensivo, lo que implica mayores cuidados y menor libertad para que niños y niñas interactúen sin la presencia de adultos. Por el contrario, las familias con más alto capital económico tienden a mostrar actitudes menos aprensivas, es decir, el tipo de actividades extracurriculares que realizan hijos e hijas implican mayor libertad para interactuar con otras personas sin la presencia del padre o madre, quienes en concordancia muestran también menos temor al entablar nuevas relaciones sociales.

Un aspecto adicional es que estos migrantes utilizan un lenguaje más sofisticado dentro del seno familiar, donde el proyecto migratorio es compartido por todos los integrantes quienes tienen cierto grado de participación, en contraste con las primeras familias que poco comparten los aspectos de su proyecto migratorio con los menores.

En definitiva, este artículo marca la pauta para futuras investigaciones sobre conversión de capitales y transmisión particularmente de capital cultural en un contexto migratorio. Cabe señalar que esta tesis doctoral se enfoca en analizar el caso de la inmigración latinoamericana en Chile donde la gran mayoría de los migrantes comparten ciertos elementos étnicos como el lenguaje, creencias religiosas y costumbres en general, la limitación de esto se presenta como una ventana de oportunidad para los futuros estudios cuyo foco analítico pudiera ser dirigido a entender la conversión y transmisión de capital pero en un entorno más diverso donde exista mayor diversidad en términos étnicos.

El capítulo III se enfocó en analizar los momentos en que niños/niñas migrantes activan el capital cultural acumulado luego su transmisión dentro del seno familiar. Cabe señalar que, en este segundo artículo, además del trabajo de Bourdieu, los estudios de Lareau cuya relevancia radica en brindar elementos metodológicos para enfocar el análisis en la activación de este tipo de capital, fue fundamental en la construcción del marco conceptual del estudio. (Lareau, 2002, 2011; Lareau et al., 2016; Lareau & McNamara Horvat, 1999)

Es así como este artículo concluye que la activación de este tipo de capital por parte de estudiantes migrantes se presenta siguiendo primordialmente dos propósitos;

primero, para prevenir problemas asociados a la discriminación, violencia, racismo y segregación, donde principalmente mediante la utilización de un lenguaje sofisticado y coherente niños y niñas comparten información con sus pares durante tiempos libres en el salón de clases.

Segundo, para enfrentar los problemas asociados a las situaciones mencionadas con anterioridad, algunos estudiantes migrantes activan su capital cultural de una manera más “ruidosa” o visible, por ejemplo, negociando con el personal académico, dirigiendo grupos de discusión y/o participando de forma más activa en las dinámicas dentro de la sala de clases.

En contraste se encuentran quienes activan su capital cultural de manera más pacífica o “silenciosa, es decir, menos visible por tanto más complejo de identificar y registrar; por ejemplo, en momentos de conflicto y violencia dentro de la sala de clases estos niños y niñas migrantes se alejan esperando se solucionen los problemas para después tomar una posición más privilegiada. Este tipo de actitudes y/o estrategias forman parte de su capital cultural desde el momento que fueron aprendidas/transmitidas dentro del seno familiar.

Es así como la diferencia más significativa que se presenta en este estudio se vincula a la utilización de la violencia por parte de quienes buscan resolver situaciones de discriminación y racismo, esto forma parte de las prácticas de estudiantes pertenecientes a los grupos mayoritarios de migrantes, por ejemplo, niños y niñas de Venezuela y Colombia.

En este artículo se analizó de manera intuitiva la conversión de capital cultural a simbólico por parte de niños y niñas migrantes. Por un lado, quienes buscan prevenir problemas buscan incrementar su capital simbólico o de reconocimiento a través del logro educativo asociado a la activación de capital cultural durante las clases. Es decir, los menores más sobresalientes en lo educativo logran la aceptación de sus pares al momento de exponer sus ideas y reflexiones, lo que es constatado a través de las notas etnográficas presentadas en el estudio. Por su parte, los estudiantes migrantes cuya estrategia implica

enfrentamientos con otros compañeros utilizan la violencia para lograr la aceptación y reconocimiento dentro de la escuela.

En definitiva, no sólo la activación de capital cultural es importante en la resolución de problemas diversos dentro de las escuelas, sino también el capital simbólico presentado a manera de reconocimiento social entre estudiantes. En otras palabras, el capital cultural en contextos estudiantiles se presenta como un recurso cuya exitosa activación y/o utilización genera acumulación de capital simbólico lo que se traduce a estatus social. Adicionalmente, es importante recalcar que cuando la activación es más visible el capital simbólico se genera sin menor dificultad. Esto se presenta mayormente en niños/niñas migrantes que utilizan su capital cultural para mejorar su rendimiento académico dentro de la sala de clases.

Por otro lado, el capital simbólico generado a partir de actos de violencia tanto física como verbal se limita sólo al reconocimiento entre estudiantes durante actividades informales dentro y fuera de la sala de clases, por ejemplo, partidos de fútbol, prácticas de danza u organización de eventos escolares, es solamente en estas instancias donde quienes utilizan la violencia son reconocidos como líderes lo que refleja lo efímero de la acumulación de capital simbólico a través de estas estrategias. En suma, este artículo además de los aspectos empíricos sobre la problemática de ser niño/niña migrante en las escuelas chilenas, analiza los momentos en los que el capital cultural es activado y cómo esto último repercute en el reconocimiento social.

El capítulo IV, donde se incorpora el concepto de etnicidad (Anthias, 1992, 2013; Anthias & Yuval-Davis, 1993; Birani & Lehmann, 2013; Çelik, 2017; Massey, 1995) al estudio de la migración y la segregación social, concluye que la etnicidad de niños y niñas migrantes, en particular elementos como las creencias religiosas, el manejo del idioma, y color de piel, influyen en la acumulación de capital social dentro de las instituciones educativas chilenas. Esto se refleja en la problemática vinculada a la segregación étnica que viven principalmente estudiantes que comparten los elementos étnicos antes mencionados, por ejemplo, el agrupamiento entre estudiantes haitianos que se constituye

como el más fuerte dentro de las escuelas es generado, según el personal académico, por el idioma y costumbres compartidas.

Un aspecto importante en este mismo grupo es la incorporación de estudiantes afro originarios de Colombia y República Dominicana, mismos que comparten el color de piel con el grupo haitiano, por lo tanto, es posible confirmar que la segregación dentro de las escuelas estudiadas probablemente se asocia más a similitudes étnicas que a divisiones por clase social. Dicho de otra manera, este tercer artículo confirma que la diversidad étnica genera dificultades para lograr la inclusión a determinados grupos sociales (Birani & Lehmann, 2013) dentro de escuelas chilenas con alta presencia migrante.

Es así como se confirma en base a las observaciones del estudio que el concepto de etnicidad es un factor relevante para generar instancias de exclusión, división y racismo, pero a su vez permite también crear redes, amistades y lazos diversos entre migrantes, por lo tanto, el aporte sociológico que resulta de la incorporación de este concepto al estudio de poblaciones migrantes no solamente permite profundizar en el análisis de los aspectos positivos del capital social, sino también en lo negativo, en particular la exclusión de individuos, que poco han sido descritos por la sociología reciente (Portes, 1998, 1998; Portes & Landolt, 2000).

Lo anterior se presenta en un contexto donde los estudios sobre migración y transnacionalismo han resaltado primordialmente los aspectos positivos de la acumulación de capital social (Aguirre, 2017; Baeza Virgilio, 2019; Calderón & Saffirio, 2017; Nieto, 2014; Rojas Pedemonte, Amode, & Vásquez, 2017; Rojas Pedemonte & Koechlin, 2017), sin embargo, dentro de la literatura especializada en migración internacional focalizada en América Latina, poco se menciona sobre la pérdida de capital social que implica emprender un proyecto migratorio, ni cómo esto representa una nueva oportunidad para construir nuevas redes donde de forma obligada intervendrán categorías ligadas al concepto de etnicidad, lo que agrega cierto grado de complejidad para la acumulación de capital (social).

Considerando los resultados obtenidos a partir de los tres artículos que constituyen esta tesis doctoral, es posible afirmar que para el análisis del fenómeno de la migración internacional en América Latina a partir del concepto de capital propuesto por Pierre Bourdieu, resulta importante considerar la relación y conversión que se presenta con cada tipo de capital en el entendido que, si bien un tipo de capital puede tener un papel protagónico, por ejemplo, el capital cultural como sucede en este documento, es probable se presente la intervención de otros tipos de capitales dentro de los análisis.

De esta forma, la migración actual exige, además de una mirada multidisciplinaria en términos metodológicos que coadyuve al entendimiento de las recientes olas y se olvide de las dicotomías que pudieran surgir a partir del posicionamiento según el área desde la cual se aborde el tema, un enfoque teórico de igual forma variado pero a la vez consistente con la complejidad que presenta el fenómeno social migratorio, en el entendido que no solamente son los aspectos culturales, sociales, económicos y simbólicos en forma de capitales los que intervienen en los procesos migratorios y la inclusión social dentro del país de acogida, sino también otras categorías analíticas, por ejemplo, las vinculadas a la etnicidad de las personas, lo que para esta tesis resultó primordial y obliga a flexibilizar los marcos de análisis que orientan los trabajos de investigación actuales.

Como gran parte de la investigación social, el trabajo que aquí se presenta considera la relevancia de subrayar al menos tres limitaciones vinculadas sobre todo a la 1) disponibilidad de datos sobre el tema migratorio en Chile; 2) el acceso a más hogares de familias migrantes; 3) y la dificultad del acceso a escuelas con alta presencia migrante. Sobre el primer aspecto destaca la limitada información en materia migratoria con la que cuenta la autoridad gubernamental responsable del tema, academia y organismos no-gubernamentales. Si bien se encuentran disponibles algunas bases de datos (Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social - COES, 2017) que enfocan su trabajo en entender las implicaciones de los movimientos migratorios en Chile, éstos focalizan en aspectos puntuales, por ejemplo, la opinión pública respecto a la presencia migrante en espacios de trabajo, sin embargo, no se trata de instrumentos que cubran de forma extensa

las categorías analíticas para el estudio migratorio. Otros estudios como los censos de población han recabado información sobre el origen de las personas encuestadas, no obstante, la limitación aquí señalada refiere a la necesidad de instrumentos diseñados e implementados para entender puntualmente la migración internacional en territorio chileno.

Segundo, la falta de acceso a más hogares limitó el registro acerca de las prácticas y dinámicas empleadas por padres y madres de familia para transmitir capital cultural dentro del seno familiar. De la misma forma, haber tenido la posibilidad de permanecer durante más tiempo en los hogares donde sí se logró ingresar hubiera permitido mayor obtención de datos, lo que a su vez implicaría análisis aún más profundos. Sin embargo, las observaciones dependieron de la calendarización y horarios propuestos por las familias por lo que en ocasiones el trabajo etnográfico fue interrumpido.

Tercero, el acceso a las escuelas de educación básica para esta tesis doctoral se logró en dos instituciones; la primera de carácter público, mientras que la segunda se trató de una escuela privada que recibe subvención del gobierno de Chile. En ese sentido, la limitación que con esto surge resalta la ausencia de una escuela particular, sin subvención del Estado, que permita completar el análisis sobre las diferencias que se presentan entre instituciones educativas frente a la migración, cuyo incremento en sus flujos propició cambios en las formas de trabajar al menos de quienes aparecen en este documento.

En ese sentido, la solicitud formal para lograr el acceso a escuelas de educación básica privadas se presentó en conjunto con documentos que validaban los aspectos éticos del proyecto de investigación, sin embargo, la autorización de ingreso fue negada de forma rotunda por autoridades educativas, quienes manifestaron a través de correos electrónicos, llamadas telefónicas, y reuniones informales, su desinterés en indagar sobre la vida cotidiana de niños y niñas migrantes matriculados en la institución; desinterés que también se refleja en la carencia de políticas formales de trabajo enfocadas a mejorar el entorno multicultural en el que desarrolla sus dinámicas la comunidad estudiantil.

Las limitaciones mencionadas muestran no solamente la necesidad de trabajar en la construcción de datos primordialmente enfocados en entender la migración internacional, sino también la urgencia por parte de la academia de establecer relaciones de trabajo que sean mutuamente beneficiosas, donde las instituciones involucradas obtengan retroalimentación y apoyo pedagógico a partir de los resultados obtenidos con los estudios que sean propuestos en determinado momento. Cabe destacar, que un informe de investigación producto de esta tesis doctoral fue entregado a las autoridades escolares con el propósito de crear este tipo de vínculos entre académicos e instituciones.

Este tipo de colaboraciones son útiles para entender las complicaciones que enfrentan niños y niñas migrantes que radican en la capital del país, en un contexto en el que la migración sigue un incremento constante en sus flujos, lo que, como se mencionó al inicio de este documento, difícilmente registrará un descenso al menos en el mediano plazo. Por lo tanto, atender estas limitaciones aportaría elementos importantes para la construcción de nuevas categorías de análisis que harían posible entender de una mejor manera el flujo migratorio en Chile y, sobre todo, ayudarían a diversificar los enfoques desde los cuales se realizan las investigaciones desde la academia y la sociedad civil.

Esta tesis analizó las estrategias que las familias migrantes utilizan para enfrentar y resolver problemas asociados a la discriminación, violencia y/o racismo; economía y acceso a empleos a través del concepto de capital cultural de Pierre Bourdieu. A partir de ello, es relevante señalar la urgencia de investigaciones que enfoquen su esfuerzo en entender la migración en América Latina y el Caribe que incluyan en sus directrices analizar no solamente un aspecto en particular como podría ser lo económico, sino también como precisamente lo económico se entrecruza con elementos culturales, sociales y simbólicos, es decir, tomar en cuenta todos los capitales debido a su propia interconexión y retroalimentación constante, incluso con elementos distintos a los mencionados como podría ser la etnicidad.

De igual forma, es importante que las investigaciones futuras refuercen la noción sobre activación de capital (Lareau, 2002; Lareau & McNamara Horvat, 1999), en

particular de tipo cultural, debido a que al menos para América Latina los esfuerzos que han perseguido este objetivo son limitados, resaltando en mayor medida sólo la importancia del capital social como potencial impulsor de la emigración latinoamericana debido a las redes que lo constituyen. Por último, esta investigación abre también la posibilidad para que esfuerzos futuros se enfoquen en los aspectos negativos del capital social (Portes & Landolt, 2000), lo que contrastaría con los estudios que analizan los beneficios de la acumulación y activación del capital social en forma de redes de apoyo olvidando que mientras ciertos individuos forman parte de una red social en particular, otros tantos quedan fuera, lo que da pie a resaltar el carácter de exclusividad que en ocasiones otorga este tipo de capital resultando de poco beneficio para las comunidades migrantes en el lugar de destino.

BIBLIOGRAFÍA

- Abel, T. (2008). Cultural capital and social inequality in health. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 62(7), e13–e13. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.066159>
- Aguilar, D. (2011). Migración, capital cultural y comunicación: El Caso de los inmigrantes mexicanos en Kansas. *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 4(1), 47–96.
- Aguirre, T. (2017). Migración y religión. La conformación de una comunidad haitiana católica en Santiago de Chile. En N. Rojas Pedemonte & J. Koechlin, *Migración Haitiana Hacia el Sur Andino* (OBIMID, pp. 187–209). Peru.
- Álvarez, F., & Acosta, P. (2019). En Chile hay más de 1,2 millones de extranjeros y venezolanos desplazan a los peruanos. Recuperado 7 de marzo de 2019, de <https://www.latercera.com/pulso/noticia/chile-mas-12-millones-extranjeros-venezolanos-desplazan-los-peruanos/528676/>
- Anthias, F. (1992). Connecting “Race” and Ethnic Phenomena. *Sociology*, 26(3), 421–438. <https://doi.org/10.1177/0038038592026003004>

- Anthias, F. (2013). Identity and Belonging: Conceptualizations and political framings. *KLA Working Papers Series*, 8(Germany).
- Anthias, F., & Yuval-Davis, N. (1993). *Racialized Boundaries: Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist Struggle*. Recuperado de <https://books.google.com/books?id=z1YbMVfhN5EC>
- Archer, M. S. (2009). *Teoría social realista. El enfoque morfogenético*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (2004). *Handbook of ethnography*. London: SAGE.
- Auyero, J. (2011). Patients of the State: An Ethnographic Account of Poor People's Waiting. *Latin American Research Review*, 46(1), 5–29. <https://doi.org/10.1353/lar.2011.0014>
- Auyero, J. (2012a). *La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*. Buenos Aires, Argentina: Cuadernos Argentinos Manantial.
- Auyero, J. (2012b). *Patients of the state. The politics of waiting in Argentina*. Durham NC: DukePress.
- Auyero, J., & Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Auyero, J., & Swistun, D. (2008). *Inflamable, estudio del sufrimiento ambiental*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Auyero, J., & Swistun, D. (2013). Expuestos y confundidos. Un relato etnográfico sobre sufrimiento ambiental. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 0(28), 137. <https://doi.org/10.17141/iconos.28.2007.216>
- Baeza Virgilio, P. (2019). Incorporación de inmigrantes sudamericanos en Santiago de Chile: Redes migratorias y movilidad ocupacional. *Migraciones internacionales*, 10, 1–27. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2145>
- Barg, K. (2019). Why are middle-class parents more involved in school than working-class parents? *Research in Social Stratification and Mobility*, 59, 14–24. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2018.12.002>

- Bauman, Z. (2017). *Extraños llamando a la puerta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Begala, S. (2011). Los migrantes y el fenómeno migratorio en el marco de la investigación socio-jurídica. En *Sociología jurídica en Argentina. Tendencias y perspectivas* (pp. 195–245). Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA).
- Bellolio, Á. (2018). *Contexto migratorio en Chile*. Presentación Oral presentado en Mesa interempresarial sobre migración, Santiago de Chile.
- Birani, A., & Lehmann, W. (2013). Ethnicity as social capital: An examination of first-generation, ethnic-minority students at a Canadian university. *International Studies in Sociology of Education*, 23(4), 281–297. <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.822715>
- Boccagni, P. (2012). Practicing Motherhood at a Distance: Retention and Loss in Ecuadorian Transnational Families. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(2), 261–277. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.646421>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (J.G. Richardson, pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11–17.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. UK: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Declée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Montessor.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Editorial Laia.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Calderón, F., & Saffirio, F. (2017). Colectivo haitiano en Chile: Particularidades culturales e intervención social desde la experiencia del Servicio Jesuita a Migrantes. En N. Rojas Pedemonte & J. Koechlin, *Migración Haitiana Hacia el Sur Andino* (OBIMID, pp. 173–186). Peru.
- Castles, S., Miller, M. J., & de Hass, H. (2014). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World* (Fifth). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Çelik, Ç. (2017). Parental networks, ethnicity, and social and cultural capital: The societal dynamics of educational resilience in Turkey. *British Journal of Sociology of Education*, 38(7), 1007–1021. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1218753>
- Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social - COES. (2017). Módulo 1: Cohesión social y migración. Resultados Primera Ola. *Estudio Longitudinal Social de Chile - ELSOC. (Notas COES de Política Pública N° 1)*, 1, 1–15.
- Chiang, Y.-L. (2018). When Things Don't Go as Planned: Contingencies, Cultural Capital, and Parental Involvement for Elite University Admission in China. *Comparative Education Review*, 62(4), 503–521. <https://doi.org/10.1086/699566>
- Choi, K. W. (2017). Habitus, affordances, and family leisure: Cultural reproduction through children's leisure activities. *Ethnography*, 18(4), 427–449. <https://doi.org/10.1177/1466138116674734>
- Christians, C. (2000). Ethics and politics in qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 139–164). London: SAGE Publications.
- Coe, C., & Shani, S. (2015). Cultural Capital and Transnational Parenting: The Case of Ghanaian Migrants in the United States. *Harvard Educational Review*, 85(4), 562–586. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.4.562>
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 27.
- Contreras, R. (2013). *The stickup kids: Race, drugs, violence, and the American dream*. United States of America: University of California Press.

- Correa Téllez, J. (2014). *El conocimiento del racismo como conocimiento político: Experiencias de racismo cotidiano de jóvenes hijos e hijas de inmigrantes peruanos en Santiago de Chile*. [Inform]. Santiago, Chile: CLACSO.
- Davies, S., & Rizk, J. (2018). The Three Generations of Cultural Capital Research: A Narrative Review. *Review of Educational Research*, 88(3), 331–365. <https://doi.org/10.3102/0034654317748423>
- Desmond, M. (2014). Relational ethnography. *Theory and Society*, 43(5), 547–579. <https://doi.org/10.1007/s11186-014-9232-5>
- Díaz Franulic, C. (2017). Migración internacional, envejecimiento poblacional y segunda transición demográfica, ¿hacia dónde va Chile? *Notas de Población. CEPAL*, 105, 221–257.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47(2), 189. <https://doi.org/10.2307/2094962>
- DiMaggio, P., & Mohr, J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1231–1261. <https://doi.org/10.1086/228209>
- Doña Reveco, C. (2016). Migración Internacional y Estructura Social en Chile: Un primer análisis. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 1–17.
- Doña Reveco, C. (2018). Amid Record Numbers of Arrivals, Chile Turns Rightward on Immigration [The Online Journal of the Migration Policy Institute]. Recuperado de Migration Information Source website: <https://www.migrationpolicy.org/article/amid-record-numbers-arrivals-chile-turns-rightward-immigration#>
- Doña-Reveco, C., & Levinson, A. (2013). The Chilean State and the search for a new migration policy. *Discusiones Públicas*, 4(1), 67–89.
- Dumais, S. A., & Ward, A. (2010). Cultural capital and first-generation college success. *Poetics*, 38(3), 245–265. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2009.11.011>

- Erel, U. (2010). Migrating Cultural Capital: Bourdieu in Migration Studies. *Sociology*, 44(4), 642–660.
- Evergeti, V., & Zontini, E. (2006). Introduction: Some critical reflections on social capital, migration and transnational families. *Ethnic and Racial Studies*, 29(6), 1025–1039. <https://doi.org/10.1080/01419870600960271>
- Fernández, M. P. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)* (Nº 12; p. 43). Centro de Estudios MINEDUC.
- Fismen, A.-S., Samdal, O., & Torsheim, T. (2012). Family affluence and cultural capital as indicators of social inequalities in adolescent's eating behaviours: A population-based survey. *BMC Public Health*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-1036>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2006). *The discovery of grounded theory*. London: Aldine Transaction.
- Goldberg, A. (2010). Hijos de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña: Un abordaje antropológico alrededor de sus procesos de socialización. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 5(3), 319–356. <https://doi.org/10.11156/aibr.050207>
- González, K., Lobo, A., & Matus, J. (2016). Niños inmigrantes en la escuela: Una tarea en proceso | La Tercera. Recuperado 7 de marzo de 2019, de <https://www.latercera.com/noticia/ninos-inmigrantes-en-la-escuela-una-tarea-en-proceso/>
- Grande, R., & García González, J. M. (2019). Migración y fecundidad de las mujeres peruanas en Chile y España. *Migraciones internacionales*, 10, 1–26. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2089>
- Granovetter, M. (1991). The strength of weak ties: A network theory revisited. *American Journal of Sociology*, 201–233.

- Green, P. (2013). Education, employment and household dynamics: Brazilian migrants in Japan. *Ethnography and Education*, 8(3), 273–285. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792680>
- Grenfell, M. (2008). *Pierre Bourdieu. Key Concepts*. London: Acumen.
- Guerra Arias, F. (2006). *La etnografía reflexiva en el campo de la migración del diario de una emigrante: La partida*. (11), 15.
- Hammersley, M. (1990). What's wrong with ethnography? The myth of theoretical description. *Sociology*, 24(4), 597–615.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Imilan, W., Márquez, F., & Stefoni, C. (Eds.). (2016). *Rutas migrantes en Chile. Habitar, festejar y trabajar*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Instituto Nacional de Estadística, & Departamento de Extranjería y Migración. (2019). *Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile al 31 de Diciembre 2018*. Recuperado de <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2019/07/Estimaci%C3%B3n-Poblaci%C3%B3n-Extranjera-en-Chile.pdf>
- Jamal Al-deen, T., & Windle, J. (2017). 'I feel sometimes I am a bad mother': The affective dimension of immigrant mothers' involvement in their children's schooling. *Journal of Sociology*, 53(1), 110–126. <https://doi.org/10.1177/1440783316632604>
- Kisida, B., Greene, J. P., & Bowen, D. H. (2014). Creating Cultural Consumers: The Dynamics of Cultural Capital Acquisition. *Sociology of Education*, 87(4), 281–295. <https://doi.org/10.1177/0038040714549076>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis A Guide to Methods, Practice and Using Software*. Los Angeles California: SAGE Publications.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153. <https://doi.org/10.2307/202113>

- Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73. <https://doi.org/10.2307/2112583>
- Lareau, A. (2000a). *Home Advantage. Social class and parental intervention in elementary school*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Lareau, A. (2000b). Social class and the daily lives of children. A study from the Unnited states. *Childhood*, 7(2), 155–171.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black and white families. *American Sociological Review*, 747–776.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Chilhood: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California.
- Lareau, A. (2012). Using the Terms Hypothesis and Variable for Qualitative Work: A Critical Reflection. *Journal of Marriage and Family*, 74, 671–677.
- Lareau, A. (2015). Cultural Knowledge and Social Inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1–27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>
- Lareau, A., Adia Evans, S., & Yee, A. (2016). The Rules of the Game and the Uncertain Transmission of Advantage: Middle-class Parents’ Search for an Urban Kindergarten. *Sociology of Education*, 89(4), 279–299. <https://doi.org/10.1177/0038040716669568>
- Lareau, A., & McNamara Horvat, E. (1999). Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *American Sociology Association*, 72(1), 37–53.
- Lareau, A., & Muñoz, V. L. (2012). “You’re Not Going to Call the Shots”: Structural Conflicts between the Principal and the PTO at a Suburban Public Elementary School. *Sociology of Education*, 85(3), 201–218. <https://doi.org/10.1177/0038040711435855>
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society*, 32(5/6), 41.

- Luque Brazán, J. C. (2007). Asociaciones políticas de inmigrantes peruanos y la “Lima Chica” en Santiago de Chile. *Migraciones Internacionales*, 121–150.
- Mardones, C. (2017). Alumnos migrantes en Santiago crecieron 72% en cuatro años | La Tercera. Recuperado 7 de marzo de 2019, de <https://www.latercera.com/noticia/alumnos-migrantes-santiago-crecieron-72-cuatro-anos/>
- Marteleto, L., & Andrade, F. (2014). The Educational Achievement of Brazilian Adolescents: Cultural Capital and the Interaction between Families and Schools. *Sociology of Education*, 87(1), 16–35. <https://doi.org/10.1177/0038040713494223>
- Matthew, D. (2007). *On the fireline: Living and dying with wildland firefighters*. United States of America: University of Chicago Press.
- Maurizio, R. (2008). Migración y desarrollo: El caso de Argentina. En *Migraciones internacionales en América Latina: Booms, crisis y desarrollo* (pp. 75–184). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- McKay, D. (2005). Migration and the Sensuous Geographies of Re-emplacement in the Philippines. *Journal of Intercultural Studies*, 26(1–2), 75–91. <https://doi.org/10.1080/07256860500074052>
- Melgar Tísoc, D. Ma. (2014). *En los márgenes del sol naciente. Etnicidad, violencia y pertenencias en la migración de peruanos a Japón*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, México.
- Mohor, D. (2017, mayo 27). Entre la lucha por la integración y el racismo: Así vive la nueva oleada de inmigrantes haitianos en Chile. Recuperado 25 de abril de 2019, de Univision website: <https://www.univision.com/noticias/america-latina/entre-la-lucha-por-la-integracion-y-el-racismo-asi-vive-la-nueva-oleada-de-inmigrantes-haitianos-en-chile>
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children an Society*, 10, 90–105.

- Nakamura, P. (2010). El fortalecimiento de los lazos familiares como contrapeso a la ausencia de relaciones sociales con la comunidad: El caso de las familias migrantes peruanas en Japón. *Educación, XIX*, 43–60.
- Navarrete, B. (2018, julio 25). Un proceso de regularización no tan extraordinario. *Publimetro*, p. 21.
- Navarrete Yañez, B. (2017). Percepciones sobre inmigración en Chile: Lecciones para una política migratoria. *Migraciones Internacionales*, 179–209.
- Nieto, C. (2014). *Migración haitiana a Brasil. Redes migratorias y espacio social transnacional*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Novick, S., Stefoni Espinoza, C., & Hinojosa Gordonava, A. (Eds.). (2008). *Las migraciones en América Latina: Políticas, culturas y estrategias*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO : Catálogos.
- Orellana, F. (2016). La Religión Como Protagonista en el Proceso Migratorio. *CUADERNOS ISUC*, 3(1), 1–21.
- Painter, E., & Price, M. (2019). Creating social capital on soccer fields: Immigrant opportunities and gendered barriers in adult soccer leagues. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1602030>
- Palmer, N., & Xu, Q. (2013). Social Capital, Migration and Health in the Urban Chinese Context. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(1), 31–50. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.723245>
- Park, R. E. (1928). Human Migration and the Marginal Man. *American Journal of Sociology*, 33(6), 881–893.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 2, 1–24.
- Portes, A. (2000a). Immigration and the metropolis: Reflections on urban history. *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'integration et de La Migration Internationale*, 1(2), 153–175. <https://doi.org/10.1007/s12134-000-1000-x>

- Portes, A. (2000b). Immigration and the metropolis: Reflections on urban history. *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'integration et de La Migration Internationale*, 1(2), 153–175. <https://doi.org/10.1007/s12134-000-1000-x>
- Portes, A. (2000c). The Two Meanings of Social Capital. *Sociological Forum*, 15(1).
- Portes, A., & DeWind, J. (2008). Conceptual and methodological developments in the study of international migration. En A. Portes & J. DeWind (Eds.), *Rethinking Migration: New theoretical and empirical perspectives* (pp. 3–26). New York: Berghahn Books.
- Portes, A., Fernández-Kelly, P., & Haller, W. (2005). Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1000–1040. <https://doi.org/10.1080/01419870500224117>
- Portes, A., & Landolt, P. (2000). Social Capital: Promise and Pitfalls of its Role in Development. *Journal of Latin American Studies*, 32(2), 529–547. <https://doi.org/10.1017/S0022216X00005836>
- Portes, A., & Vickstrom, E. (2011). Diversity, Social Capital, and Cohesion. *Annual Review of Sociology*, 3, 461–479.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74–96.
- Portes, A., & Zhou, M. (2012). Transnationalism and Development: Mexican and Chinese Immigrant Organizations in the United States. *Population and Development Review*, 38(2), 191–220.
- Prashizky, A., & Remennick, L. (2015). Cultural Capital in Migration: Association of Young Russian-Speaking Adults in Tel-Aviv, Israel. *Journal of Intercultural Studies*, 36(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/07256868.2014.990364>
- Ramírez-Santana, M., Rivera Humeres, J., Bernales Silva, M., Cabieses Valdés, B., Universidad Católica del Norte, Chile., Universidad Católica del Norte, Chile., ... Universidad del Desarrollo, Chile. (2019). Vulnerabilidad social y necesidades de

- salud de población inmigrante en el norte de Chile. *Migraciones Internacionales*, 10, 1–20. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i36.2005>
- Reyes, V. (2018). Three models of transparency in ethnographic research: Naming places, naming people, and sharing data. *Ethnography*, 19(2), 204–226. <https://doi.org/10.1177/1466138117733754>
- Reynolds, T. (2006). Caribbean families, social capital and young people’s diasporic identities. *Ethnic and Racial Studies*, 29(6), 1087–1103. <https://doi.org/10.1080/01419870600960362>
- Rojas Pedemonte, N., Amode, N., & Vásquez, J. (2017). Migración haitiana hacia Chile: Origen y aterrizaje de nuevos proyectos migratorios. En N. Rojas Pedemonte & J. Koechlin, *Migración Haitiana Hacia el Sur Andino* (OBIMID, pp. 65–172). Peú.
- Rojas Pedemonte, N., & Koechlin, J. (2017). *Migración Haitiana hacia el Sur Andino* (Vol. 3). Perú: OBIMID.
- Rosenblatt, P. (2007). Ethics of Qualitative Interviewing with Grieving families. *Death Studies*. *Death Studies*, 19(5), 139–155.
- Rumbaut, R. G. (1997). Assimilation and Its Discontents: Between Rhetoric and Reality. *The International Migration Review*, 31(4), 923–960. <https://doi.org/10.2307/2547419>
- Saldívar Arellano, J. M. (2019). Religión vivida, migración y transnacionalismo. El caso del Nazareno de Caguach en Punta Arenas, Chile, y Río Gallegos, Argentina. *Migraciones internacionales*, 10, 1–23. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2184>
- Scherer, L. (2016). *Children, literacy and ethnicity: Reading identities in the primary school*.
- Sepúlveda, P. (2017). Se quintuplican estudiantes extranjeros en colegios en la última década | La Tercera. Recuperado 7 de marzo de 2019, de <https://www.latercera.com/noticia/se-quintuplican-estudiantes-extranjeros-colegios-la-ultima-decada/>

- Sheng, X. (2017). Cultural capital, family background and education: Choosing university subjects in China. *British Journal of Sociology of Education*, 38(5), 721–737. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1158638>
- Sherman Heyl, B. (2007). Ethnographic Interviewing. En P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 369–384). United States of America: SAGE Publications.
- Smith, R. (2005). *Mexican New York: Transnational Lives of New Immigrants* (United States). Recuperado de <https://www.ucpress.edu/book/9780520244139/mexican-new-york>
- Stefoni, C. (2003). *Inmigración peruana en Chile: Una oportunidad a la integración*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Stefoni, C. (2011). *Perfil Migratorio de Chile*. Buenos Aires, Argentina: Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Stefoni, C., & Bonhomme, M. (2014). Una vida en Chile y seguir siendo extranjeros. *Si Somos Americanos*, 14(2), 81–101. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482014000200004>
- Thayer C., L. E., Córdova R., M. G., & Ávalos B., B. (2013). Los límites del reconocimiento: Migrantes latinoamericanos en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. *Perfiles Latinoamericanos*, 21(42), 163–191. <https://doi.org/10.18504/pl2142-163-2013>
- Thayer, E. (2013, junio 19). Pablo Longueira: Xenofobia, ignorancia y migración. *El Mostrador*. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2013/06/19/pablo-longueira-xenofobia-ignorancia-y-migracion/>
- Thayer, E. (2015, julio 15). Migración en Chile. La deuda del Estado. *El Mostrador*. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2015/07/13/migracion-en-chile-la-deuda-del-estado/>

- Tijoux-Merino, M. E. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: Estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 22.
- Tijoux-Merino, M. E. (2019). *María Emilia Tijoux: “La gente quiere bailar canciones colombianas, pero no quiere que vivan al lado de su casa”*. Recuperado de https://www.cnnchile.com/lodijeronencnn/maria-emilia-tijoux-entrevista-ultima-mirada-migracion_20190516/
- Torres Matus, L. R. (2019). La integración de los migrantes en Chile. Asimilación y retórica multiculturalista. *Migraciones internacionales*, 10(0), 1–22. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2068>
- van Ham, M., & Tammaru, T. (2016). New perspectives on ethnic segregation over time and space. A domain approach. *Urban Geography*, 37(7), 953–962. <https://doi.org/10.1080/02723638.2016.1142152>
- Vedoya, S. (2018, abril 29). Álvaro Bellolio, jefe del Departamento de Extranjería y Migración: “La comunidad haitiana ha sido la más golpeada por la irregularidad”. Recuperado 7 de agosto de 2018, de La Tercera website: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/alvaro-bellolio-jefe-del-departamento-extranjeria-migracion-la-comunidad-haitiana-ha-la-mas-golpeada-la-irregularidad/149308/>
- Velasco, J. J., Gontero, S., & Weller, J. (2017). *Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe. La inmigración laboral en América Latina* (Nº 16). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina para el Cono Sur de América Latina de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).
- Wacquant, L. (2003). Ethnografeast: A Progress Report on the Practice and Promise of Ethnography. *Ethnography*, 4(1), 5–14. <https://doi.org/10.1177/1466138103004001001>
- Wacquant, L. (2004). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Recuperado de <https://planificacionalainvestigacion.files.wordpress.com/2012/03/24280981->

wacquant-loic-entre-las-cuerdas-cuadernos-de-un-aprendiz-de-boxeador-2000.pdf

- Wacquant, L. (2010). *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Webb, A., & Alvarez, P. (2018). Counteracting Victimization in Unequal Educational Contexts: Latin American Migrants' Friendship Dynamics in Chilean Schools. *Equity & Excellence in Education*, 51(3–4), 416–430. <https://doi.org/10.1080/10665684.2019.1582377>
- Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: The question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31(5–6), 375–402. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(03\)00034-2](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(03)00034-2)
- Willekens, M., & Lievens, J. (2014). Family (and) culture: The effect of cultural capital within the family on the cultural participation of adolescents. *Poetics*, 42, 98–113. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2013.11.003>
- Zhou, M. (1997a). GROWING UP AMERICAN: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants. *Annual Review of Sociology*, 23, 63–95.
- Zhou, M. (1997b). Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. *The International Migration Review*, 31(4), 975–1008. <https://doi.org/10.2307/2547421>
- Zuccotti, C. V., Ganzeboom, H. B. G., & Guveli, A. (2017). Has Migration Been Beneficial for Migrants and Their Children? Comparing Social Mobility of Turks in Western Europe, Turks in Turkey, and Western European Natives. *International Migration Review*, 51(1), 97–126. <https://doi.org/10.1111/imre.12219>