

---

# NIÑOS Y NIÑAS HIJOS DE INMIGRANTES EN ARICA Y PARINACOTA, CHILE: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE SU VIDA COTIDIANA EN LAS ESCUELAS

---

María Emilia Tijoux y Pamela Zapata-Sepúlveda

## RESUMEN

Chile hoy es lugar de destino para inmigrantes latinoamericanos y del Caribe que, tal como ocurre a nivel mundial en un contexto de desplazamientos por persecuciones políticas, religiosas, guerras, desastres naturales o pobreza, buscan trabajar y mejorar sus vidas. Sin embargo, su acogida en el país es compleja y llena de dificultades, pues deben enfrentar simultáneamente situaciones traumáticas de su partida: separación de su tierra, de su familia (muchas veces de sus hijos) y las de su llegada a un país desconocido que, en el actual contexto de aumento de las migraciones sur-sur, les depara una acogida problemática. En este marco de incertidumbre, los niños hijos e hijas de inmigrantes pueden experimentar tratos que los violentan. Este trato proviene principalmente de la migración que carac-

teriza, condiciona y racializa a sus padres, al portarla como el estigma que los marca negativamente. La situación desfavorece la integración de los niños y las niñas, pues tanto la palabra 'inmigración' como la figura de 'inmigrante', han adquirido en Chile una connotación estigmatizadora que muestra a los inmigrantes como 'inferiores' frente a los chilenos. Entendiendo que la escuela es un espacio fundamental de socialización, donde los hijos e hijas de inmigrantes construyen parte de su existencia, el presente trabajo entrega, a partir de una investigación realizada en ocho escuelas urbanas y rurales de la Región de Arica y Parinacota, algunos acercamientos metodológicos que contribuyen a comprender, desde las interacciones que tejen con pares y adultos de la escuela, sus vidas cotidianas escolares.

## Introducción

En un reciente informe la OIM señala que, en 2015, había ya ~244×10<sup>6</sup> migrantes internacionales en todo el mundo. También indica que las migraciones y los desplazamientos han sido provocados por conflictos, persecuciones, pobreza y cambio ambiental, pero también por falta de oportunidades y seguridad humana y que han aumentado los desplazamientos internos y transfronterizos, a causa de conflictos civiles y transnacionales y a violentos actos de extremismo fuera de las zonas de guerra. (OIM, 2018). En este marco, personas latinoamericanas y caribeñas que han vivido estas dificultades, han llegado a Chile para trabajar. Este fenómeno

migratorio no es nuevo y ha tenido una recepción variada: en el siglo XIX fue impulsado desde criterios selectivos y racistas que argumentaban la calidad tanto de los rasgos como de la condición de buenos trabajadores de los inmigrantes alemanes, principalmente, durante la colonización favorecida por la Ley de Colonización de 1845. Posteriormente, fueron extranjeros venidos de otros continentes que, aunque pasaron por momentos de rechazo e incompreensión, se insertaron en la sociedad chilena. También hubo chilenos(as) que empujados por crisis económicas y persecuciones políticas, debieron emigrar. Desde los años 90, sin embargo, la inmigración aumenta y el Censo 2017 señala que para ese año

había ya en Chile 746.465 mil personas provenientes principalmente de Perú, Colombia y Venezuela (INE, 2018).

Los inmigrantes han sido responsabilizados de afectar el mercado laboral, los servicios públicos y la vida de los chilenos; han sido objeto de explotación laboral y trabajan en nichos profundamente precarios e inclusive hay realización de trabajos no pagados (Rojas Pedemonte y Silva, 2016). Se ha evidenciado el tráfico ilegal y la trata, mientras que en la frontera prolifera un mercado liderado por 'coyotes' que les roba y les ofrece visas falsas (Liberona, 2015). Habitan segregados en viviendas precarias, acceden con dificultad a los servicios básicos y soportan continuas humillaciones (Contreras, 2015). Esta inmi-

gración, que hoy día señala negativamente a ciudadanos de Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, República Dominicana, Haití y Venezuela, da cuenta de un racismo dado en un contexto de reacción mundial a los desplazamientos globales de una fuerza de trabajo precarizada y mundializada, y de una reacción nacional sobre una historia atravesada por la esclavitud, las guerras y las políticas de desarrollo.

Chile ha firmado convenios en la región de Arica y Parinacota, para facilitar las relaciones y la movilidad entre Arica y Tacna (Tapia y Ramos, 2013) permitiendo a quienes ingresan permanecer siete días con su documento de identidad nacional, pero prohibidos de realizar actividades laborales o fijar domicilio, lo que muestra

---

## PALABRAS CLAVE / Hijos de Inmigrantes / Migraciones / Vida Cotidiana Escolar /

Recibido: 22/03/2018. Modificado: 10/09/2019. Aceptado: 21/09/2019.

**María Emilia Tijoux.** Doctora en Sociología, Université de Paris VIII, Francia. Profesora, Universidad de Chile. e-mail: emiliatijoux@uchile.cl

**Pamela Zapata-Sepúlveda** (Autora de correspondencia). Doctora en Psicología Clínica y de la Salud, Universidad de Salamanca, España. Académica,

Universidad de Tarapacá, Chile. Dirección: Escuela de Psicología y Filosofía, Universidad de Tarapacá. 18 de Septiembre # 2222. Arica, Chile, Arica,

Chile. e-mail: pzapatas@uta.cl.

## CHILDREN OF IMMIGRANTS IN ARICA AND PARINACOTA, CHILE: METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR THE STUDY OF THEIR DAILY LIFE IN SCHOOLS

María Emilia Tijoux and Pamela Zapata-Sepúlveda

### SUMMARY

*Chile is today a destination for Latin American and Caribbean migrants who, as it is currently a global trend, in a context of displacement due to political and religious persecutions, wars, natural disasters or poverty, seek to work and improve their lives. However, their reception in this country is complex and full of difficulties, since they must simultaneously face traumatic situations due to their departure: separation from their land, from their family (often from their children), and of their arrival to an unknown country that, in the current context of increasing south-south migrations, offers a problematic welcome. Within this framework of uncertainty, the children of immigrants may face violent treatments. This treatment comes mainly from the migration that characterizes, conditions and*

*racializes their parents, who carry a stigma that marks them negatively. This is an unfavorable situation for the integration of boys and girls, since both the word 'immigration' and the figure of 'immigrant' have acquired in Chile a stigmatizing connotation that portrays immigrants as 'inferior' to Chileans. Understanding that the school is a fundamental space of socialization, where the children of the immigrants construct part of their existence, this work intends to deliver, from a research project conducted in eight urban and rural schools of the Arica and Parinacota Region, some methodological approaches that contribute to understanding their daily school lives from the interactions that they weave with peers and adults of the school.*

## CRIANÇAS DE IMIGRANTES EM ARICA E PARINACOTA, CHILE: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ESTUDO DE SUAS VIDAS QUOTIDIANAS NAS ESCOLAS

María Emilia Tijoux e Pamela Zapata-Sepúlveda

### RESUMO

*Chile é hoje um destino para os imigrantes latino-americanos e caribenhos que, como acontece em todo o mundo, em um contexto de deslocamento por perseguição política ou religiosa, guerras, desastres naturais ou pobreza, procuram trabalhar e melhorar suas vidas. No entanto, o seu acolhimento no país é complexo e cheio de dificuldades, pois devem enfrentar simultaneamente situações traumáticas de partida: separação da sua terra, da sua família (muitas vezes dos seus filhos e filhas) e da sua chegada a um país desconhecido que, no atual contexto de crescentes migrações Sul-Sul, lhes proporciona um acolhimento problemático. Neste contexto de incerteza, as crianças filhos de imigrantes podem sofrer tratamento violento. Esse tratamento vem principalmente da migração que caracteriza, condiciona e*

*racializa seus pais, carregando-a como o estigma que os marca negativamente. Esta situação desfavorece a integração das crianças, já que tanto a palavra 'imigração' como a figura do 'imigrante' adquiriram em Chile uma conotação estigmatizante que mostra os imigrantes como 'inferiores' aos chilenos. Entendendo que a escola é um espaço fundamental de socialização, onde os filhos e filhas de imigrantes constroem parte de sua existência, o presente trabalho propõe apresentar, tendo com base uma pesquisa realizada em oito escolas urbanas e rurais da Região de Arica e Parinacota, algumas abordagens metodológicas que contribuem para compreender o cotidiano escolar, levando em consideração as interações que tecem com os colegas e adultos da escola.*

una movilidad restringida que conduce a bolivianos y peruanos a trabajar informalmente. Según reporta Tapia (2014: 38) "...a mediados de 2013, el requisito de los siete días se dejó de aplicar gracias a un acuerdo entre las autoridades migratorias regionales. En la actualidad, los extranjeros de origen peruano pueden ingresar con documento de identidad o pasaporte por el paso de Santa Rosa-Chacalluta en calidad de turista a cualquier punto del país por 90 días. Lo mismo ocurre para los chilenos que van a Perú". Para el caso de inmigrantes de nacionalidad

boliviana, existe el convenio MERCOSUR, que permite a nacionales bolivianos pueden permanecer un año en el territorio nacional (Leiva y Ross, 2016).

Para el caso de los inmigrantes ecuatorianos, dominicanos y colombianos que igualmente buscan trabajar en Chile, ingresan como turistas por Chacalluta en Arica y suelen permanecer en situación de irregularidad. Pero con permanencia regular o irregular, los inmigrantes tienen una vida difícil, debido al rechazo de la sociedad y a la diferencia que esta ha establecido entre ellos,

considerados negativamente como invasores o peligrosos, frente a extranjeros que llegan de países europeos o de los Estados Unidos, como la repetición de un antiguo maltrato que no cesa (Tijoux y Trujillo, 2016).

Esta diferencia, que proviene de la antigua distinción entre 'superiores' e 'inferiores' que propusiera el racismo del siglo XIX en Europa y de procesos de racialización nacional vinculados al histórico blanqueamiento de la 'raza chilena' o a la 'chilenización' (González, 2004), ubica a los inmigrantes en un lugar

negativo. A esto se suman su origen y su condición económica, logrando que la 'raza', la clase y la nación, operen conjuntamente para hacer de la inmigración una condición racista si seguimos a Balibar y Wallerstein (1998), cuando advierten que "las colectividades de trabajadores inmigrados sufren desde hace mucho discriminaciones y violencias xenófobas impregnadas de estereotipos racistas" (Balibar y Wallerstein, 1998: 36). Esta situación clasificatoria se advierte en diversas manifestaciones del racismo, tal como lo demuestra el Informe Anual

del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH, 2017), pero es también visible en los visados diferenciados impuestos por la nueva Ley migratoria (INDH, 2018), que afecta principalmente a migrantes afrodescendientes a los que se les exige solicitar visas de turismo en su país de origen, con un claro propósito de impedirles la entrada al país.

El presente escrito se propone entregar acercamientos metodológicos que contribuyan a comprender la vida cotidiana escolar de los hijos(as) de inmigrantes y se desprende de dos investigaciones Fondecyt (N° 1160869 y 1181713), que estudian el *habitus* de hijos de inmigrantes peruanos, bolivianos, ecuatorianos y colombianos en interacción con niños chilenos, con y sin ascendencia andina y afro, en instituciones escolares rurales y urbanas de la ciudad fronteriza de Arica. Se inscribe en un universo de zonas expuestas al contacto y a la transnacionalidad, debido a una vecindad que permite el desarrollo de las vidas de personas controladas por dispositivos gubernamentales que viven y transitan aprovechando las ventajas de estos cruces (Tapia y Ovando, 2013, Tapia, 2014), en una región donde chilenos, peruanos y bolivianos transitan, intercambian y mantienen una vida en común con habitantes de países vecinos, con independencia de sus bordes geográficos desde hace más de 11.000 años (Guizardi *et al.*, 2015).

### **El Estigma de la Inmigración en la Vida Cotidiana Escolar**

El estigma es una marca social que cumple funciones específicas. Puesta en el cuerpo de una persona la puede condenar socialmente, pues la hace conocida por 'algo' que cometi-ó o que podría cometer 'contra' los demás. La teorización que hace Goffman (1975) sobre el estigma, hace inteligibles las interacciones cotidianas dadas en situaciones y en escenarios específicos. Según este autor, estigma es: "la situación del

individuo descalificado por algo que le impide ser plenamente aceptado por la sociedad... ..puede ser visible, transmitido por herencia y contaminar a los miembros de una familia, un grupo o una nación, dejando a la persona 'inhabilitada para una plena aceptación social'" (Goffman, 1975: 7), pero también puede expresarse como una forma de exclusión social o como el atributo negativo de una categoría de individuos. En este marco, los encuentros entre chilenos e inmigrantes pueden entenderse como 'procesos de estigmatización', siendo los primeros los que 'estigmatizan' imprimiendo violencia explícita o simbólica sobre los segundos, los 'estigmatizados' que son víctimas de violencias a las que no pueden escapar y quedan atrapados para aceptar, callar o portar el estigma. La inmigración vista como estigma, deviene en la marca que los hace objeto de humillación y de castigo (Tijoux, 2013a).

### **La Escuela, un Importante Espacio de Socialización**

La escuela cumple un rol general de socialización que expresa una pedagogía racional que funciona tácitamente para contribuir a la reproducción de la dominación. Si consideramos las características de la enseñanza chilena y el modo en que se tejen las relaciones e interacciones sociales, quienes participan de estos procesos (los niños y las niñas, los profesores y profesionales: psicólogos, orientadores, trabajadores sociales, psicopedagogos) aunque tengan la voluntad para enfrentar situaciones imprevistas, no siempre poseen las herramientas de conocimiento sobre la migración contemporánea y más específicamente de esta migración sur-sur de donde provienen los hijos(as) de inmigrantes a las escuelas del extremo norte de Chile. El Estado chileno entrega una educación centralizada, que escasamente aborda contenidos de interculturalidad y menos aún estos contenidos tienen pertinencia regional (resultados

preliminares proyecto Fondecyt 1181713).

Cuando los hijos(as) de inmigrantes se sienten acogidos es posible que la integración se facilite, pero cuando ocurre lo contrario, le temen a los encuentros y suelen aislarse, especialmente debido a la estigmatización de la que son objeto y que les obliga a controlarse doblemente. Tanto en sus interacciones cotidianas en la escuela, porque siendo 'hijos de inmigrantes' pueden mitigar el estigma tratando de incorporar lo chileno (acento, gestos), alejándose de otros niños o de los adultos, permaneciendo aislados, o tratando de manejar las interacciones con sus padres y cercanos, recuperando el acento cuando regresan a sus casas, o evitando contar episodios de violencia sufridas en la escuela. Un niño(a), según la situación que enfrente, puede rechazar su origen, aceptarlo, defender o no a sus padres, idealizar a su país o no hablar de él, pero también dudar de quién es, ahora que vive en Chile (Tijoux, 2013a). Somos conscientes que la estigmatización racial suele operar independientemente de la voluntad y del ingenio que se tenga para interactuar, pues hay un imaginario racista que se repite y que conduce al rechazo de una historia, una singularidad, una identificación de nombre, apellido, gustos y deseos.

La escuela es parte de los principales medios de integración y socialización, donde se dan procesos de enseñanza general y de aprendizajes de la vida, pero también de reproducción de las desigualdades sociales existentes en otros ámbitos de la sociedad (Bourdieu y Passeron, 2005; Mardones, 2006). Es un espacio donde se desarrollan procesos heterónomos de creación social del sujeto, por la imposición, coacción y disciplina que socializa a los niños(as) manteniendo el orden social, dadas las reproducciones necesarias para la inclusión de sujetos a la sociedad que lo contiene (Durkheim, 2002). En la escuela se configura un *habitus* según la apropiación singular que

los niños(as) hagan de referencias colectivas operadas desde sus experiencias particulares, a las que deben resistir como obstáculos en el sistema escolar (Tijoux, 2013a).

La infancia es una etapa de la vida en que se constituyen construcciones sociales y procesos relacionales caracterizados por diferencias marcadas por el género, la clase, el origen y la 'raza', así como la nacionalidad y la religión, y que para los hijos de inmigrantes se vinculan con características propias del proyecto migratorio familiar sobre la permanencia o el retorno (Pavez, 2010). Los niños son actores sociales que actúan desde un poder minoritario, para desenvolverse y negociar en sus familias. Hacen generación, conforman, representan y transforman su posición social en las actividades relacionales que desarrollan (Mannheim, 1993). Dubet y Martuccelli (1996) consideran que estudiar la experiencia escolar permite entender relacionamente a los actores dentro de un campo (el educativo) mediante actividades que llevan a cabo según condiciones comunes socialmente situadas. Dicha experiencia tiene un carácter social que se define en las relaciones sociales que se producen entre alumnos y profesores, en la administración de los establecimientos o los encuentros con los padres. Y en lo que refiere a la experiencia cotidiana educativa de los inmigrantes, ha sido estudiada desde aproximaciones interdisciplinarias que enfatizan la forma en que los niños(as) construyen y negocian su identidad dentro del sistema nacional escolar receptor y en la nueva cultura (Fisher y Lerner, 2005, Good, 2008; Provenzo y Provenzo, 2009).

En el presente artículo nos hemos enfocado en las interacciones observadas en la sala de clases y en la palabra proveniente de entrevistas (grupales e individuales) que dan cuenta de la experiencia educativa del hijo de inmigrante (Fang y He, 2008; Kridel, 2010), en interacción con los niños y

niñas hijos de chilenos en contextos educativos culturalmente diversos. Dependiendo del tiempo de permanencia de los niños y niñas hijos de padres inmigrantes, dicha interacción tiende a difuminar una identidad nacional y a desarrollar una identidad transnacional que lleva a cuestionar la noción de hijos de inmigrantes, entendida de manera diferenciada de los niños y niñas chilenos, en el contexto educativo fronterizo de la región de Arica y Parinacota.

Un sistema educacional como el chileno, descrito como nacionalista y hegemónico, que no incorpora formalmente en su currículum estrategias de inclusión intercultural, puede hacer de la escuela un espacio de exclusión social (Gaviria y Henao, 2010), donde podría darse negación del origen, invisibilización y silenciamiento del 'otro' (Stefoni, 2005).

### Acercarse para Comprender

Un primer estudio fue llevado a cabo entre 2016 y 2018 en ocho escuelas de Arica; cuatro en zona urbana (centro y sur) y cuatro en zona rural (tres en el valle de Azapa en dirección a cruces fronterizos con Bolivia y una en el valle de Lluta próximo a la frontera con Perú). El segundo estudio, en curso, se inició en marzo de 2018 e incluye seis de los ocho establecimientos educativos del primer proyecto, además de dos establecimientos de las localidades rurales de Codpa y Putre.

Las interacciones fueron observadas con base en la conformación del *habitus* del sistema escolar como producto de los procesos de socialización de las prácticas escolares a través del juego, los roles, las enseñanzas de contenidos, la disciplina del cuerpo, las costumbres (Tijoux, 2013b). Las subjetividades involucradas y las particularidades de los lazos de cercanía condujeron a una propuesta metodológica de diseño cualitativo, con estrategias multi-método, basadas en la observación de las interacciones sociales en la sala de

clase y en el recreo, en registros fotográficos de los espacios, en entrevistas grupales a los niños incluyendo producción gráfica, y entrevistas individuales a profesores.

Se asumió una estrategias metodológicas multi-método a fin de lograr una aproximación gradual a los espacios de interacción (aula en clases y patio en el recreo) y posteriormente comprender los contextos, el cruce de culturas presentes en el extremo norte del país y la configuración del *habitus*. En función de las estrategias empleadas, se organizaron reuniones con directivos que mostraron la misión, visión y posición de cada escuela respecto a la presencia de hijos de inmigrantes. La propuesta de investigación fue explicada, para así comenzar el trabajo de observación en las salas de clases y en los recreos, y realizar entrevistas grupales a estudiantes de los mismos cursos en los que se realizaron las observaciones, así como entrevistas individuales a informantes clave.

Ingresa a las escuelas fue un proceso extenso y complejo que precisó de múltiples autorizaciones y enfrentó muchas interrogantes. Se trabajó con los resguardos éticos obligatorios, pero a la vez aprendimos de lo que surgía durante el trabajo de campo, por ejemplo los cuidados en el encuentro con niños(as) que venían de localidades rurales de Bolivia y Perú para estudiar en Chile, o de los(as) hijos(as) de colombianos. Fue necesario repensar el modo de hacer preguntas, o buscar los mejores lugares para hacerlas. Se organizaron reuniones para discutir sobre el acercamiento, revisar los avances y las dificultades, o repensar los modos de conversar con niños y adultos. Pero también pensar el racismo que en ocasiones veíamos y sentíamos, dado de modo amable, en el discurso valorativo de un profesor, o en su enojo cuando llamaba la atención de un estudiante por su mal comportamiento. Nos preguntamos por la significación y el efecto que estas prácticas y discursos podrían tener en los niños, y en

cómo esto afectaba la interacción y entrega de información de ellos para nosotros con lo que representamos en cuanto investigadores chilenos.

La reflexión sobre este aspecto se apoyó en la experiencia de Denzin y Lincoln (2011), para quienes la investigación cualitativa implica buscar la justicia social a través de un paradigma transformador que desafía la desigualdad, la opresión y la pobreza, una postura intelectual comprometida que advierte que aunque podamos sorprendernos o enojarnos ante lo que vemos, como injusticia por ejemplo, es necesario colocar a la injusticia misma bajo la lupa del método y de la teoría y buscar las condiciones que las han hecho posible.

Fue necesario permanecer en escuelas desconocidas y se hacía indispensable registrar acciones y detenerse en gestos, indicaciones, señalamientos, como en la riqueza de cada interacción que parecía interesante. Se prepararon los encuentros y se buscaron los mejores modos de evitar o disminuir la violencia que podían contener. Se respetaron los tiempos de la comunidad escolar, siguiendo sus ritmos, entendiendo (por las diversas lecturas que hechas) que la normalidad de la vida cotidiana dificulta los encuentros, pues las interrupciones rompen su orden. Se explicaron los objetivos, que a veces parecían incomprensibles, como ocurría con la presencia de los investigadores, que les sorprendía en los inicios del trabajo de campo; algunas veces de les agradeció por asistir a sus escuelas (a las que 'nadie va'), pero otras pensaron que era la ocasión para preguntar cómo podrían salir del lugar, estudiar en otro lado, o conocer la ciudad. Pero la presencia de los investigadores también podía verse como amenaza para los profesores que se sentían 'evaluados' ante acciones, intereses o gestos, que formaban parte de un lenguaje cotidiano, dado en contextos y situaciones que tal vez no deseaban compartir. Sin embargo, fue a partir de las prácticas y los discursos de

este quehacer cotidiano en sus escuelas, que se pudo constatar singularidades sobre la diversidad cultural característica de los niños(as) que hacían surgir a la xenofobia o al racismo explícito o implícito y a la integración a base del respeto y valoración a las culturas que convergen en el espacio escolar.

Fue necesario cuidar los límites de la investigación, tanto por el compromiso adquirido como por la rigurosidad que se precisaba y las responsabilidades éticas de no develar aquello que pudiera ir en contra de la promoción y la defensa de los derechos de la infancia, en el desarrollo de un proyecto que busca reconocer a los niños como sujetos con capacidades de incidir y transformar sus entornos (Gaviria, 2010, Pavéz, 2010). ¿Cómo podíamos ingresar a su vida cotidiana escolar sin acentuar las diferencias?, ¿cómo estudiar sus interacciones sociales cuando había que tomar en cuenta la interrupción que generamos? ¿cuáles serían los mejores modos de acercarnos?

La propuesta metodológica de iniciar el trabajo con reuniones con directores y profesores jefe de los cursos en los que se realizó la investigación, permitió obtener una visión institucional valórica empleada en los establecimientos para el abordaje de las migraciones. A través de estas reuniones, se pudo esclarecer los objetivos de investigación y explicar el sentido de la observación en la sala de clases y el recreo, siendo claros en cuanto a los propósitos que llevaban a asistir a las escuelas, mediante la entrega de documentos aprobados por el comité de ética de la Universidad de Tarapacá. En estas reuniones se percibieron diferencias en cuanto al abordaje de las migraciones por parte de las personas entrevistadas. Para algunos se trataba de un tema que les preocupaba y que intentaban abordar en base a la experiencia con niños y niñas provenientes de otros países y sus propias experiencias educativas; para otros, referirse a diferencias entre los

niños y niñas según su nacionalidad no era asunto que les preocupara, por considerar la distinción entre hijos de inmigrantes y niños(as) chilenos(as) como un acto excluyente en sí, en contra de la integración que querían promover. Al respecto, un director se refirió a que para él, en su establecimiento “todos los niños son iguales”. En ambos casos se evidenció la inexistencia de una política pública clara que promueva la integración cultural de estudiantes hijos de inmigrantes en las escuelas de Arica.

La observación participante como técnica de recogida de datos permitió registrar *in situ* prácticas de vida escolar que fueron identificadas asistiendo diariamente a clases y acompañando a los niños y niñas al recreo.

Una vez finalizada la fase de observación participante, se coordinó con cada profesor jefe una o dos entrevistas grupales a niños y niñas hijos de inmigrantes y niños(as) chilenos en conjunto (15 niños/as como máximo por grupo). En estas entrevistas se profundizó en aquellos contenidos emergentes en la fase de observación pero que no pudieron ser indagados en clases o en el juego en los recreos. La falta de información respecto a una política pública educativa para el abordaje y específicamente la inclusión de estudiantes hijos de inmigrantes en las escuelas de la región, a veces derivó en tratos improcedentes hacia los(as) niños(as). En esta fase de la investigación se vivió la incomodidad y se debió callar, para escuchar y registrar los momentos y comprender las experiencias de vida cotidiana de los niños y niñas que asisten a las escuelas y colegios de Arica con mayor presencia de matrícula extranjera en la región.

Los equipos educativos, por su parte, actuaban desde el sentido común y según la experiencia y compromiso con las realidades de sus estudiantes, sin reflexionar en lo que había que revisar y enfrentar. Pero no es posible dejar pasar las condiciones de trabajo de

estos equipos educativos. Es necesario considerar su lejanía (tanto en distancia como simbólica) para tomar decisiones respecto a la precariedad de la vida escolar y la poca atención que hay de parte de las autoridades respecto a la atención de niños procedentes de la inmigración. Con todo, se pudo observar por parte de los profesores, preocupación hacia los hijos(as) de inmigrantes, como también formas de resolución de sus problemas y múltiples gestos de afecto.

Una tercera etapa de la investigación consistió en realizar entrevistas en profundidad de tipo semiestructuradas para informantes clave (profesores). En total se realizaron 16 entrevistas (dos por establecimiento), y en ellas se indagaron temas que se problematizan en el análisis de la información recogida en las dos fases anteriores de la investigación.

Los datos fueron organizados y sistematizados a través del programa QSR Nvivo 12 para Mac, que permitió generar una estructura categorial flexible originada a partir de antecedentes teóricos de la investigación y aspectos contextuales emergentes, y otros aspectos que permitieron particularizar la realidad migratoria en la región fronteriza del extremo norte de Chile.

### Método y Técnicas Utilizadas en la Realidad de la Investigación: Nuestra Propuesta

El trabajo de campo llevó a revisar una y otra vez las concepciones iniciales respecto de los(as) niños(as) bajo estudio. La realidad culturalmente diversa en la región, caracterizada por el cruce y la movilidad cotidiana de familias de Perú, Bolivia y Chile en el extremo norte del país, llevaron a problematizar a quiénes estábamos estudiando. La idea diferenciada de lo nacional y lo extranjero o hijo de inmigrante, tenía más que ver con la tendencia en investigación de la capital de Chile en cuanto al abordaje de estos(as) niños(as). La diversidad cultural presente llevó a

relevante la delicada labor de categorizar a los niños y niñas que asisten en las escuelas de Arica y sus particularidades según la ocupación de sus padres, la localidad de origen, la nacionalidad, el tiempo de permanencia en el país, el origen étnico y cultural, las costumbres familiares, la zona de localización del establecimiento educacional y el sentir de cada niño y niña en cuanto a su nacionalidad. En relación a este último aspecto, clasificar a los niños sin preguntarles de dónde se identifican, puede llegar a ser hasta un acto perjudicial e impositivo para un menor de edad en contextos en los que se tiende a “aymarizar” el carácter indígena en los valles de la región (por desconocimiento de otros orígenes), y a diferenciarlos según el lugar de nacimiento. No obstante, la experiencia en terreno llevó a concluir que para muchos de los niños y niñas participantes de la investigación, hay más de una nacionalidad presente en su identidad nacional (Figura 1).

De acuerdo a lo anterior, nos preguntamos: ¿Quién es niño(a) hijo(a) de inmigrante? ¿Quién es niño(a) extranjero(a)? ¿Quién es niño(a) chileno(a)?, porque cada escuela configuraba una singularidad y resultaba difícil reconocer a los niños(as), principalmente en aquellos establecimientos más alejados e internados en los valles de Azapa y Lluta. Los datos encontrados

en documentos oficiales como el Informe de Alumnos Extranjeros Región de Arica y Parinacota, del Departamento Planificación y Presupuesto de la Secretaría Regional Ministerial de la Región, de julio 2015, sobre el porcentaje de niños(as) extranjeros(as) en las escuelas de Arica, no reflejaban con exactitud a esta población. Además, el RUT conocido como 10000000, e implementado como medida a corto plazo que permite el ingreso a las escuelas, ‘chileniza’ a los niños en un sistema informático que tiene el propósito de conseguir los beneficios de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb) dificultando la búsqueda, pues era muy difícil reconocer quién era o no hijo de inmigrante. Los datos encontrados correspondían a niños(as) ‘recién llegados’, cuyos padres no habían realizado o completado los trámites para la residencia al momento de matricularlos.

En la búsqueda se encontraron profesores y estudiantes hijos(as) de inmigrantes que defendían la condición de ser chilenos: “Aquí somos todos iguales, ¿por qué está haciendo sus estudios en esta escuela, si aquí no hay niños extranjeros?” O bien, “ya estamos todos de hace tiempo”, decía una alumna de 5° año básico en una escuela de Arica. Otra alumna de una escuela del valle de Azapa señalaba: “Yo soy mitad chilena y mitad



Figura 1. Dibujo de estudiante varón de 11 años, hijo de padres peruanos que ingresó al sistema escolar particular subvencionado en la ciudad de Arica con rut provisorio nacional.

boliviana. Mi mamá es chilena y mi papá es boliviano”, mientras un niño nacido en Perú y que estudia en Arica repetía de manera enfática: “Yo soy chileno, soy chileno”.

Hubo niños avergonzados de ser mayores que sus compañeros(as) de cursos, debido a su edad y a su altura, y otros que cubrían sus rostros para ocultar el vello facial que los estigmatiza por ser mayores a sus compañeros(as). Según sus profesores, esto se explicaba porque ingresaban a cursos inferiores: “a causa del nivel de conocimientos con el que llegaron”. Los profesores también evaluaban negativamente la participación y los conocimientos de los(as) niños(as) de pueblos indígenas que usaban poco el español. Las evaluaciones siguen el ritmo de la medida nacional y no consideran las características de las culturas de origen. No hay datos sobre el origen y el sentir de los niños respecto a su identidad nacional. Sería necesario consultar un catastro sociodemográfico que considerara una pauta de antecedentes demográficos de niños y niñas hijos de inmigrantes (escolaridad, país de origen de los padres, nacionalidad, pueblo originario, tiempo de residencia en Chile y ocupación de los padres para niños(as) hijos(as) de inmigrantes y niños(as) chilenos de la etnia aymara y afrodescendientes, y niños(as) chilenos(as) sin adscripción a la etnia aymara y a grupos afrodescendientes); y también una pauta de caracterización de las escuelas.

Según los antecedentes hasta aquí expuestos, la propuesta a la hora de estudiar a niños y niñas hijos de inmigrantes, obliga a diferenciar algunos criterios para el abordaje de los estudiantes, a saber: nacionalidad de los menores, nacionalidad de cada uno de los padres, lugar de nacimiento (indicando si corresponde a una localidad rural o urbana), origen étnico y/o cultural (aymara, quechua, mapuche, otro; afrodescendiente), tiempo de residencia en el país, ocupación de los padres, nivel de escolaridad alcanzado en su país de origen (si

procede), nivel de escolaridad al que fue ingresado en el país receptor (Chile), ubicación de la escuela rural o urbana (Vera y Villegas, 2018); y responder a la pregunta: ¿de dónde se sienten los(as) niños(as)?

La información obtenida en el trabajo de campo realizado permite situar el conocimiento del fenómeno migratorio desde aspectos sociodemográficos que relevan la compleja identidad de los niños y niñas que asisten a las escuelas, colegios y liceos en los espacios transnacionales de la región fronteriza de Arica y Parinacota. De acuerdo a la experiencia de terreno, no es adecuado abordar las migraciones con los mismos criterios que se utilizan en otros contextos nacionales, a partir de la diferencia dicotómica entre nacionales y extranjeros, pues existía una gran variedad de respuestas acerca de la nacionalidad de un niño o niña. Al mismo tiempo, la chilenedad presente en el norte del país se caracteriza por la convergencia de culturas y orígenes diversos. Por otro lado, las cifras oficiales que disponen los establecimientos educativos solo indican el porcentaje de niños extranjeros, cuyo dato es muy inferior

a lo observado, principalmente en establecimientos de localidades rurales. De acuerdo a la información presentada hasta aquí, las preguntas que surgen durante la investigación son: ¿cuál es el origen de estos niños? y ¿cómo ellos se identifican?

A continuación se presentan algunos ejemplos de esta imprecisión, evidenciada en el registro disponible que se limita al dato de niños y niñas extranjeros. Estos ejemplos muestran la complejidad detrás de un origen nacional y/o extranjero en una región caracterizada por la movilidad y el intercambio entre países vecinos (Tapia y Gavilán, 2006) y, por lo tanto, por un origen diverso culturalmente.

Lo que dicen y dibujan los niños y niñas de enseñanza básica hijos de padres extranjeros residentes en Arica se ilustra, e cuanto a identidad y nacionalidad: “Yo me siento más de Chile que de Perú, bueno de las dos si soy sincero porque en Perú tengo familia y en Chile vivo”, comenta en una entrevista grupal un estudiante hijo de padres peruanos de 6° año básico de un colegio de la ciudad de Arica. Como se

aprecia en las imágenes (Figuras 1 y 2), la identidad nacional como tendemos a valorarla e instrumentalizar en las investigaciones de infancia y migraciones, no es única, y los niños presentan distintas valoraciones dependiendo de lo que para ellos se entiende por identidad nacional. En un sistema escolar chileno que promueve el valor por lo nacional, encontramos estudiantes que, dependiendo de sus familias, las características del establecimiento en cuanto a valoración de la diversidad cultural evidenciada en una agenda de actividades culturales y la concentración de estudiantes extranjeros por curso, varían en cuanto a la identidad nacional que refieren, indicando hasta dos nacionalidades como constitutivas de su identidad.

Las exigencias de los establecimientos escolares parecen tensionar este tipo de valoraciones que refieren los estudiantes. Esto se aprecia en el relato obtenido de una estudiante de origen dominicana, quien en un taller realizado a estudiantes de un establecimiento de la ciudad de 8° año básico, comentó: “Cuando es el día de la independencia, igual

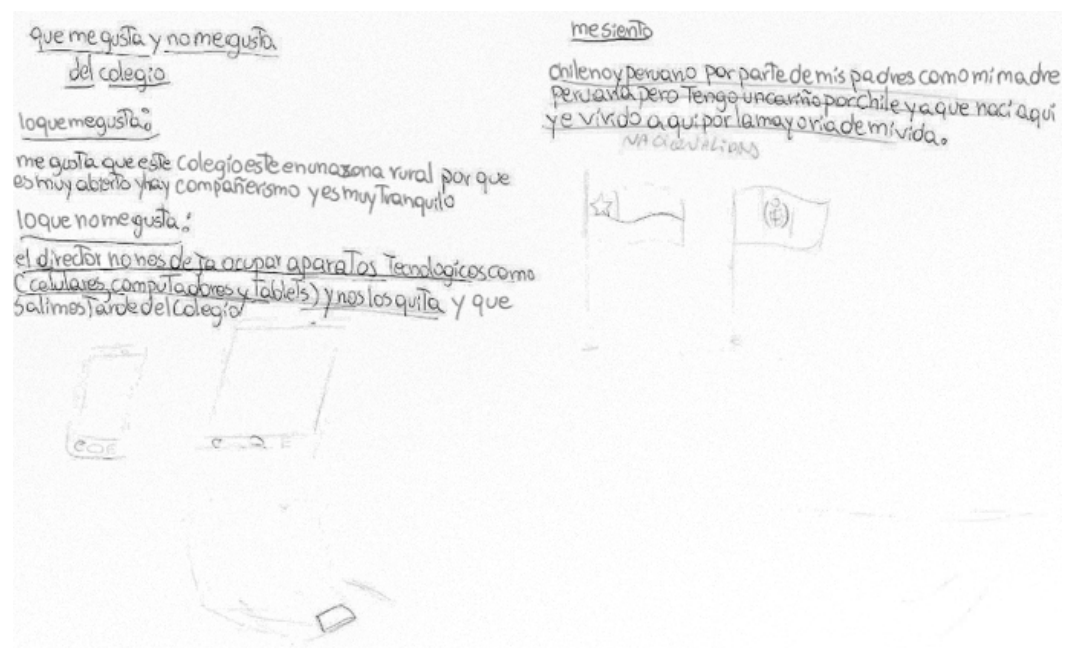


Figura 2. Dibujos y textos de estudiante varón de 14 años, hijo de madre peruana y padre chileno que asiste al sistema escolar público rural en el valle de Azapa perteneciente a la ciudad de Arica.

nosotros debemos vestirnos como se visten ellos, no nos dan la oportunidad de vestirnos como nosotros estamos acostumbrados allá... Yo me siento muy rara. Una vez mandé una foto como estaba vestida aquí y me dijeron que era traición, que estaba vestida de chilena. Eres dominicana, mándame el traje de dominicana. Ahora me van a mandar el traje. Porque igual aquí no se encuentran los trajes de otros países.”

En cuanto a la enseñanza del aymara como una de las lenguas originarias en el norte de Chile, en el taller grupal realizado a otro establecimiento de la ciudad, los estudiantes indicaron: “no pasan aymara ni inglés... es mejor el inglés para ir a otros países” (comentó un estudiante chileno de 6° año básico). En relación al Aymara “No, yo entiendo pero no hablo”, refirió una niña del mismo curso, nacida en Arica y con abuelos provenientes de una localidad rural de Bolivia, quien agregó “Yo quiero aprender aymara para entender a mi mamá cuando habla por teléfono.”

Sumado a lo anterior, a través de los talleres realizados se obtuvo que los estudiantes hijos(as) de inmigrantes tienen dificultades para adaptarse al dialecto, alimentación y el clima de la ciudad. Los niños(as) además manifiestan haber visto alguna situación de discriminación dentro o fuera del establecimiento hacia lo indígena, más que hacia lo extranjero. ‘Indio’, ‘mono’, ‘cholo’, fueron palabras que refieren haber escuchado en la ciudad de parte de hombres adultos y expresando malestar, y en los juegos y bromas realizadas entre ellos en el recreo.

Por su parte, los factores que definen la identidad de los niños (as) son el tiempo que residen en su país de origen o el tiempo que residen en Chile, además de si sus relaciones con los nacionales y los de su propio país es positiva dentro del establecimiento. Existe, por tanto, una doble nacionalidad siempre y cuando en su historia personal los niños y niñas

provenientes de otros países hayan recibido una acogida por el entorno o si se encuentran insertos en comunidades de pares provenientes del mismo país. A esto se suma los valores que en ellos inculcan sus abuelos, quienes refuerzan la nacionalidad de origen cuando les visitan en sus países de origen, aunque se observó la tendencia a descuidar este aspecto, cuando los abuelos residen en territorio chileno.

En cuanto al rol que ejerce el sistema escolar chileno, se encuentran sellos de interculturalidad presentes en establecimientos educativos, en localidades rurales principalmente. En estos establecimientos se promueven transversalmente valores basados en el respeto a la diversidad y en la promoción de una cultura de paz de Chile con los países vecinos. Estas políticas son clave para promover la integración y el trato igualitario, más aún si se considera la importancia que adquieren los profesores en la infancia de los niños y niñas. Sumado a esto, los estudiantes manifiestan que existe una subjerarquía en la cual aquellos más discriminados son los estudiantes de Bolivia, y entre los mismos estudiantes bolivianos, estas subjerarquías se asocian al lugar de nacimiento y a la localidad en el país de origen, siendo más discriminados aquellos que provienen de localidades rurales o los hijos de padres bolivianos nacidos en territorio chileno.

De acuerdo a la metodología empleada, la ‘observación participante’ permitió registrar dinámicas de interacción. Se trató de una técnica que resultó ser muy útil para dar cuenta del uso del espacio y de las interacciones producidas en el ambiente escolar. En el aula se observó como en los recreos, diversas interacciones, gestos y movimientos ayudaron a la comprensión de elementos no explorados, como por ejemplo encuentros afectivos entre niños y niñas de diversos orígenes o inversamente, reacciones de rechazo entre ellos(as), manifestado en expresiones verbales como en silencios, mientras

atendían en clases, descansaban y jugaban en el recreo.

En la sala de clases se observó la organización del espacio del aula, la ubicación de los niños respecto al lugar del profesor, que si bien sigue el orden común donde generalmente permanece en el mismo lugar, adelante y a un costado del pizarrón, dando la cara a los estudiantes mientras estos permanecen mirando sus espaldas de cara al profesor, los niños(as) pueden ser cambiados de lugar, dependiendo de su conducta, sus resultados, su valoración, o de la relación que mantienen con la autoridad pedagógica que el profesor legítimamente representa. Se pudo apreciar la colaboración entre los niños y con la profesora o profesor, su participación en clases y en la organización de grupos de trabajo.

La observación participante se registró en forma de memos analíticos, que redactados en cuadernos de campo, sirvieron como documentos descriptivos para ser incluidos en el análisis (Saldaña, 2016). Dichos memos permitieron comprender los encuentros y analizar interacciones entre los niños(as), entre niños(as) y profesores, entre los profesores, y entre los niños y los profesores con otros miembros de la comunidad educativa. Se socializaron las interacciones con los observadores y se trabajó el registro de diálogos, situaciones y dinámicas para entender la teatralidad de los roles cotidianos y las acciones de exclusión y de aceptación que resultaban del color de la piel y del origen. La riqueza de esta estrategia es amplia e incluye también el registro visual a través de fotografías.

Se llevaron a cabo entrevistas grupales (Gubrium *et al.*, 2012) a hijos(as) de inmigrantes de sexto a octavo año básico a partir de una entrevista pautada que buscaba sus valoraciones y experiencias sobre la vida escolar. Los niños dieron cuenta de situaciones de discriminación entre pares, como de apoyo de los profesores en el recreo y en la sala de clases. Los apelativos ‘negro’ o

‘negra’, para señalar de manera racista, o el imperativo “ándate a tu país”, fueron consideradas como las peores formas de discriminación que les había tocado vivir.

En las entrevistas semiestructuradas que se realizaron, fuera y dentro de la escuela, a informantes clave como orientadores, profesores, personal del comedor, psicólogos, padres y apoderados, con el propósito de obtener información sobre la aplicación de las políticas públicas y conocer sus puntos de vista sobre la vida cotidiana en la escuela, se dijo que los profesores desconocen lo que ocurre en la sala de clases respecto a las interacciones entre niños y niñas que contienen aspectos discriminatorios sobre el origen, color o situación económica y que se trataba de situaciones que suelen pasar desapercibidas para algunos.

## Reflexiones Finales

Aunque hemos investigado en escuelas de Santiago (Tijoux, 2013a, b) y observado interacciones y discursos que dan cuenta de resultados similares con lo que ocurre con la vida cotidiana escolar de los hijos de inmigrantes de Arica y Parinacota, respecto a la comprensión de sus culturas y sus dificultades para entender a Chile, o a la necesidad de acercamiento, hay que considerar que el impacto de la centralización conduce a desconocer las singularidades de las comunidades escolares de las regiones. En Arica y Parinacota, hay niños y niñas que participan en los procesos migratorios junto a sus padres, o que forman parte de comunidades indígenas desvaloradas y racializadas desde antes de la llegada de los migrantes en el siglo XXI a Chile.

En las escuelas, rurales y urbanas, donde se llevó a cabo el trabajo, algunas muy cercanas a las fronteras, niños(as) de Perú y de Bolivia y en menor proporción de Colombia y Ecuador, hijos de inmigrantes, experimentan situaciones de discriminación racial que deben ser revisadas y reflexionadas.

A su condición de pobreza se suman (para algunos) el escaso manejo del español y sus orígenes indígenas, que son objeto de discriminación por burlas, desprecio o claramente insultos. Han expresado que pueden vivir la doble condición de ser boliviano y chileno, condición con la que parecen (aunque habría que seguir investigando) convivir sin mayores dificultades, en este espacio tri-fronterizo; o que se sienten completamente ajenos a lo chileno (lo que tiene consecuencias, por ejemplo, en el aprendizaje del español). Estas prácticas racistas las viven también los hijos de inmigrantes afrodescendientes debido a su color de piel y su origen. Han dicho que quieren ser chilenos 'lo antes posible', o que "ser negro en Chile es un problema". Pero solían callar muchas veces ante las preguntas, lo que sugiere trabajar esos silencios que a veces se acompañaban de gestos de tristeza o de indiferencia.

Claramente, se sabe poco todavía de estos niños y niñas. Es probable que a pesar del trabajo por la empatía, sigan sintiéndose lejanos de nosotros y no hayan conseguido expresar con mayor profundidad lo que viven y sienten. Es necesario para un trabajo más profundo (más allá de la interdisciplinariedad) integrar a profesores y profesionales de estas escuelas en los equipos, y escuchar y comprender su funcionamiento dado en el contexto de la vida en los valles o en Arica.

El abordaje de los procesos de estigmatización y a veces de desconocimiento hacia estos hijos(as) de inmigrantes debe ser revisados desde lo que las comunidades educativas ignoran, tanto porque se han fraguado prácticas y discursos que se han naturalizado y normalizado, y que contienen actos y palabras discriminatorias, o porque no han recibido la formación o la capacitación adecuada respecto a la historia de las comunidades de donde los niños provienen, que a veces son geográficamente muy cercanas. Tampoco han recibido información sobre las nuevas características de la

migración en Chile y en la región, sobre las manifestaciones de la discriminación racial y sus efectos, o las dificultades de la multiculturalidad frente a la interculturalidad, o sobre lo que contienen los procesos de folklorización, exotización y humillación, que precisan ser trabajados.

Pero también es preciso considerar las características de la región y de las mismas instituciones, las acciones que profesores, profesionales y apoderados de las escuelas han inventado e implementado para ayudar a los niños y resolver sus problemas. A partir de estas buenas prácticas se puede hacer propuestas interesantes de trabajo que incluyan la formación a la comunidad educativa sobre la inmigración que hoy positivamente está cambiando a Chile.

Nos propusimos entregar elementos de acercamiento metodológicos que, a partir de las interacciones que los hijos de inmigrantes tejan con sus pares y adultos, pudieran contribuir en la comprensión de sus vidas cotidianas escolares. Se precisa todavía de un aprendizaje dado en las regiones y, más aún, en las escuelas y con estudiantes, profesores y alumnos (entre quienes están los hijos de inmigrantes) que nos permita seguir buscando no solo las mejores maneras de acercarnos, sino también de vincular dichos acercamientos con la comprensión de las historias de vida migrantes, las de sus padres y de sus comunidades y, simultáneamente, la de los profesores, profesionales, apoderados y vecinos de las escuelas. Pero también de la historia de cómo se forjó la migración en la región, de los sufrimientos que produjo y de los olvidos que impiden que las personas se miren a sí mismas como producto y cuerpo de esta misma historia.

Se precisa de un trabajo etnográfico de más largo tiempo y un trabajo autoetnográfico que considere el ejercicio reflexivo-crítico sobre la construcción de estereotipos, de sentidos comunes y de mitos diversos sobre la inmigración en Chile, que nublan las

miradas y desvían los enfoques. Pero aun con estas carencias, que apelan al reconocimiento de riquezas regionales como de las que traen consigo los mismos niños/as hijos/as de inmigrantes y sus compañeros/as chilenos/as, consigue un importante inicio de comprensión de múltiples situaciones que por una parte daban vida a estas escuelas y por otra eran altamente criticables.

Pensamos además, que es imprescindible contribuir desde estos estudios a la propuesta de políticas públicas que, basadas en los derechos humanos y tomando en cuenta los contextos más globales de las migraciones contemporáneas, emerjan de los lugares donde los hechos se producen realmente, es decir desde Arica y Parinacota y, más específicamente, desde estas escuelas, a veces olvidadas, al mismo tiempo que se lleve a cabo un trabajo interdisciplinario y crítico que considere en igualdad a los distintos actores que participan de las interacciones en la vida cotidiana de las escuelas.

#### AGRADECIMIENTOS

Las autoras reconocen el financiamiento de la presente investigación a través de los proyectos Fondecyt Regular Nos. 1160869 y 1181713; UTA-Mayor N° 3758-19.

#### REFERENCIAS

- Bourdieu P, Passeron JC (2005) *La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Fontanera. México. 288 pp.
- Balibar E, Wallerstein I (1998) *Raza, Nación y Clase*. Iepala. Madrid, España. 359 pp.
- Contreras Y, Ala-Louko V, Labbé G (2015) Acceso exclusionario y racista a la vivienda formal e informal en las áreas centrales de Santiago e Iquique. *Polis* 14(42): 53-78.
- Denzin N, Lincoln Y (2011) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 4a ed. Sage. Thousand Oaks, CA, EEUU. 1210 pp.
- Dubet F, Martuccelli D (1996) *À l'École: Sociologie de l'Expérience Scolaire*. Le Seuil. París, Francia. 348 pp.

- Durkheim E (2002) *La Educación Moral*. Morata. Madrid, España. 296 pp.
- Fang F, He S (2008) Crowding alters the spatial distribution of attention modulation in human primary visual cortex. *J. Vis.* 6: 1-9.
- Fisher BC, Lerner MR (2005) *Encyclopedia of Applied Developmental Science*. Sage. Thousand Oaks, CA, EEUU. 1332 pp.
- Gaviria MB, Henao HF (2010) ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social? *Infancias Imágenes* 1: 6-17.
- Goffman E (1975) *Estigma: La Identidad Deteriorada*. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina. 172 pp.
- Good CTL (2008) *Immigrant Students, 21st Century Education: A Reference Handbook*. Sage. Thousand Oaks, CA, EEUU. 982 pp.
- González S (2004) *El Dios Cautivo. Las Ligas Patrióticas en la Chilenización Compulsiva de Tarapacá (1910-1922)*. LOM. Santiago, Chile. 204 pp.
- Gubrium JF, Holstein JA, Marvasti AB, McKinney KD (2012) *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. Sage. Thousand Oaks, CA, EEUU. 624 pp.
- Guizardi M, Penna C, Vicuña JT, Pérez C (2015) Claves conceptuales e históricas para comprender la frontera norte de Chile y la migración en Arica y Parinacota. En Vicuña JT, Rojas T (Eds.) *Migración en Arica y Parinacota. Panoramas y Tendencias de una Región Fronteriza*. Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile. pp. 19-36.
- INDH (2017) Manifestaciones de discriminación racial en Chile: un estudio de percepciones. En *Informe Anual. Situación de los Derechos Humanos en Chile*. Instituto Nacional de Derechos Humanos. Santiago, Chile. pp 15-32.
- INDH (2018) *Informe sobre el Informe sobre Proyecto de Ley de Migración y Extranjería (Boletín 8970-06) y las Indicaciones Presentadas*. Instituto Nacional de Derechos Humanos. Chile. 29 pp. <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prm1D=136849&prmTIPO=DOCUM> ENTOCOMISION.
- INE (2018) *Memoria del CENSO 2017*. Instituto Nacional de Estadísticas. Santiago, Chile. <http://www.ine.cl>.



- Kridel CC (2010) Immigrant and minority students. Experience of curriculum. *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Sage. Thousand Oaks, CA, EEUU. pp. 462-467.
- Leiva S, Ross C (2016) Migración circular y trabajo de cuidado: fragmentación de trayectorias laborales de migrantes bolivianas en Tarapacá. *Psicoperspectivas* 15(3): 46-56.
- Liberona N (2015) La frontera ceda- zo y el desierto como aliado. Prácticas institucionales racistas en el ingreso a Chile. *Polis* 42: 143-165.
- Mannheim K (1993) El problema de las generaciones. *Reis* 62: 193-242.
- Mardones P (2006) *Exclusión y Sobre-Concentración de la Población Escolar Migrante Bajo un Modelo de Segregación Socio-Territorial*. Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe. CLACSO. Buenos Aires, Argentina. pp 1-33.
- Pavez (2010) Los derechos de las niñas y los niños peruanos en Chile: la infancia como un nuevo actor migratorio. *Enfoques* 12: 27-51.
- OIM (2018) *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2018*. Organización Internacional para las Migraciones. Ginebra, Suiza. pp. 1-4.
- Provenzo EF, Provenzo J (2009) *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Sage, Thousand Oaks, CA, EEUU. 1332 pp.
- Rojas Pedemonte N, Silva C (2016) *La Migración en Chile. Breve Reporte y Caracterización*. Observatorio Interamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo. Universidad Pontificia Comillas. Madrid, España. 44 pp.
- Saldaña J (2016) *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. 3a ed. Sage. Londres, RU. 339 pp.
- Stefoni C (2005) *Inmigración Peruana en Chile. Una Oportunidad a la Integración*. Universitaria / FLACSO. Santiago, Chile. 136 pp.
- Tapia M (2014) Extranjeros fronterizos en las regiones extremas de Chile: entre migración y circulación. 1990-2014. En Rojas N, Vicuña JT (Eds.) *Migración y Trabajo. Estudio y Propuestas para la Inclusión Sociolaboral de Migrantes en Arica*. Ciudadano Global - OIM. Santiago, Chile. pp. 31-55.
- Tapia M, Gavilán V (2006) *Diagnóstico de las Migraciones Fronterizas de la I Región de Tarapacá, Chile*. Universidad Arturo Prat. Chile.
- Tapia M, Ovando C (2013) Los Andes tarapaqueños, nuevas espacialidades y movilidad fronteriza ¿barrera geográfica o espacio para la integración? En Nuñez A, Sánchez R, (Eds.) *Fronteras en Movimiento e Imaginarios Geográficos. La Cordillera de los Andes como Espacialidad Socio-Cultural*. Pontificia Universidad Católica. Santiago, Chile. pp. 243-274.
- Tapia M, Ramos R (2013) Mujeres migrantes fronteras en Tarapacá a principios del siglo XXI. El cruce de las fronteras y las redes de apoyo. *Polis* 12: 229-257.
- Tijoux ME (2013b) Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis* 12: 1-15.
- Tijoux ME (2013a) Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia* 20: 83-104.
- Tijoux ME, Trujillo I (2016) Racialización, ficción, animalización. En Tijoux ME (Comp.) *Racismo en Chile: La Piel como Marca de la Inmigración*. Universitaria. Santiago, Chile. pp. 49-63.
- Vera y Villegas (2018) *Análisis de Políticas Públicas en Materia de Integración Escolar para el Caso de Niños(as) Hijos(as) de Inmigrantes que Residen Temporalmente en la Ciudad Fronteriza de Arica*. Tesis. Universidad de Tarapacá.