



**Guía de Recomendaciones.
Políticas públicas e intervención psicosocial
con infancia migrante en Chile**

*Iskra Pavez Soto
Caterine Galaz Valderrama
Daniela Poblete Godoy*

Esta “Guía de recomendaciones. Políticas públicas e intervención psicosocial con infancia migrante en Chile” surgió como parte del Proyecto de Investigación FONDECYT REGULAR N° 1170947, “Múltiples violencias que afectan a las niñas y los niños migrantes en Chile: derechos, intervenciones sociales y políticas públicas”, llevado a cabo desde abril 2017 a marzo 2020.

Investigadora Responsable: Dra. Iskra Pavez Soto, Centro de Investigación en Educación (CIE), Universidad Bernardo O’Higgins.

Co-investigadora: Dra. Caterine Galaz, Depto. Trabajo Social, Universidad de Chile.

Equipo de investigación nacional: Dra. © Daniela Poblete Godoy, Lic. Anastassia Domaica, Ps. Valeria Acuña, Dra. © Natalia Sepúlveda, Dr. Juan Ortiz, Dr. © Manuel Ansaldo, C. P. Sofía Colomé, Ing. Valentina Pavez, Dis. Audiov. Jangel Mota, Mg. Lina Magalhaes, Dra. © Carmen Alfaro.

Equipo de investigación I Región de Tarapacá: Ps. Linda Torres, Ps. Jendery Jaldin, Ps. Denise Soza.

Equipo de investigación II Región de Antofagasta: Ps. Sindy Jara, Ps. Alexandra Olmedo, Angélica Morgado, Bárbara Morgado.

Equipo de investigación V Región de Valparaíso: Ps. Leyla Mohor, Soc. Elizabeth Delgado.

Equipo de investigación XIII Región Metropolitana de Santiago: Dra. © Luciana Hedrera, Dra. © Catalina Álvarez, T.S. Tamara Fabres, Ps. Tania Toro, Fnl. Pamela Villegas, Fnl. Priscilla Jara, Fnl. Constanza Olguín, Fnl. Nicolás Grandón, C. P. Marcelo Rodríguez.

Equipo de cooperación internacional: Dr. Manfred Liebel, Alemania; Dra. Joanna Dreby, Estados Unidos; Dra. Monique Voltarelli, Brasil.

Agradecimientos: Queremos expresar nuestro agradecimiento al Programa FONDECYT-CONICYT-ANID-Ministerio de Ciencia-Gobierno de Chile por haber financiado este estudio; también damos las gracias a todas las organizaciones sociales, comunidades migrantes y a diversas oficinas, programas e instituciones del Estado que a lo largo del país nos ayudaron a llevar a cabo esta investigación y, lo más importante, agradecemos especialmente a las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes migrantes y a sus familias, profesionales y el personal técnico que les atiende por haber participado en las entrevistas y darnos su opinión sobre estos temas; sus experiencias fueron el material indispensable para llevar a cabo el estudio y elaborar esta Guía de recomendaciones.

Edición a cargo de Iskra Pavez-Soto, Caterine Galaz-Valderrama y Daniela Poblete-Godoy.

Fotografía de portada: Leonora Beniscelli.

Registro de Propiedad Intelectual N°: 2020-A-3562

Mayo de 2020

Santiago de Chile

TABLA DE CONTENIDOS

PRIMERA SECCIÓN	9
PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	9
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
Contexto de la infancia migrante en Chile	13
Violencias contra la infancia migrante en Chile	16
Políticas públicas e intervenciones psicosociales con infancia migrante en Chile: avances y desafíos	19
MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO	21
Conceptualizando la violencia que sufre la infancia migrante	21
Polivictimización e interseccionalidad: enfoques convergentes para mirar las múltiples violencias que afectan a la infancia migrante	22
Capacidad de agencia y estrategias de resistencia de la infancia	23
Paradigmas de las políticas públicas e intervenciones psicosociales sobre violencia e infancia migrante	25
SEGUNDA SECCIÓN	27
RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA INFANCIA MIGRANTE EN CHILE	27
ÁMBITO: FAMILIAS	27
Victimización por parte de las personas adultas cuidadoras	29
Situaciones de pobreza y exclusión social	35
Recomendaciones nacionales	38
Recomendaciones locales	40
ÁMBITO: EDUCACIÓN	43
Ausencia de la interculturalidad en el currículum oficial y reproducción de la discriminación en el currículum oculto	43
Falta de mediación intercultural en la convivencia escolar	44
Formación docente para la atención de la diversidad	45
Inclusión de nuevas comunidades lingüísticas	46
Recomendaciones nacionales	47
Recomendaciones locales	49
ÁMBITO: GRUPOS DE PARES	52
Victimización entre pares	52
Victimización por orientación sexual	54
Protocolos de convivencia escolar	55

Recomendaciones	56
ÁMBITO: COMUNIDAD	58
Violencia sexual	58
Segregación territorial	63
Victimización indirecta	67
Recomendaciones nacionales	68
Recomendaciones locales	71
ÁMBITO: DISPOSITIVOS DEL ESTADO	73
Estigmatización	74
Asistencia jurídica	76
Recomendaciones nacionales	79
Recomendaciones locales	81
ESTRATEGIAS DE RESISTENCIA INFANTIL	83
RECOMENDACIONES TRANSVERSALES	91
Acompañamiento familiar	91
Formación y capacitación	92
Difusión de la información	93
Enfoque territorial y comunitario	93
Intervención regional situada	94
Articulación intersectorial	94
Perspectiva feminista intercultural	95
TERCERA SECCIÓN	97
RECOMENDACIONES DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL CON INFANCIA MIGRANTE EN CHILE	97
La diversidad cultural y la migración como contenidos en las Bases Curriculares de la Enseñanza en Chile	97
1° a 6° de Enseñanza Básica	99
7° de la Enseñanza Básica a 2° de la Enseñanza Media	100
3° a 4° de la Enseñanza Media	101
Vinculación y adecuación a las Bases Curriculares	103
Talleres para 1° a 4° de la Enseñanza Básica o niñas y niños de 6 a 9 años de edad	105
Relación con los objetivos de aprendizaje de las Bases curriculares MINEDUC en la organización curricular Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 1° a 4° básico	106
Talleres para 5° a 8° de la Enseñanza Básica o niñas y niños de 10 a 13 años de edad	109

Relación con los objetivos de aprendizaje de las Bases curriculares MINEDUC en la organización curricular Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de 5° a 8° básico	111
Talleres para 1° y 2° de la Enseñanza Media o adolescentes de 14 a 15 años de edad	113
Relación con los objetivos de aprendizaje de las Bases curriculares MINEDUC en la organización curricular Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para 1° y 2° medio	115
Talleres para 3° y 4° de la Enseñanza Media o jóvenes de 16 a 17 años de edad	117
Relación con los objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares MINEDUC en el Plan Común de Formación General, organización curricular Educación Ciudadana, 3° y 4° medio	119
Talleres para formación técnico-profesional y universitaria	121
1. El concepto de infancia	121
2. La infancia en América Latina	123
3. Infancia y migración	125
Taller para formación de postgrado	129
Infancia, migración, género y violencia	129
Anexos	133
Cuento “Pelitos”, de Iskra Pavez-Soto	133
Resumen ejecutivo del Proyecto FONDECYT Regular N° 1170947	137
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139

PRIMERA SECCIÓN

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

La presente Guía de Recomendaciones nace en el marco del proyecto de investigación FONDECYT Regular N° 1170947, titulado “Múltiples violencias que afectan a las niñas y los niños migrantes en Chile: derechos, intervenciones sociales y políticas públicas”, dirigido por la Investigadora Responsable, Dra. Iskra Pavez Soto (Universidad Bernardo O’Higgins, Centro de Investigación en Educación, CIE) y la coinvestigadora, Dra. Caterine Galaz Valderrama (Universidad de Chile, Departamento de Trabajo Social). El objetivo general del estudio fue “caracterizar y comprender el fenómeno de la violencia que afecta a las niñas y los niños migrantes en Chile, desde el cruce de diversas categorías de desigualdad (edad, género, “raza”/etnicidad/origen nacional, nivel económico, estatus jurídico y ubicación territorial), con el fin de elaborar un primer Diagnóstico en la materia y aportar en el diseño e implementación de intervenciones psicosociales y políticas públicas que promuevan sus derechos, su capacidad de agencia e inclusión social” (mayores detalles en el Resumen ejecutivo del proyecto en Anexos).

Es preciso señalar que este estudio surgió como un trabajo de continuidad de la investigación FONDECYT Iniciación N° 11121295 (“La infancia como sujeto de las políticas públicas e intervenciones sociales: el caso de la niñez migrante en el Chile del siglo XXI”), dirigido por la Investigadora Responsable del presente proyecto, donde se constató que las niñas y los niños migrantes padecen graves vulneraciones a sus derechos, como la experiencia de sufrir diferentes formas de violencia o victimización de modo simultáneo, lo que Finkelhor et al (2011) denominan polivictimización.

Si bien en Chile ha aumentado la preocupación por la infancia y la migración, hasta ahora se desconoce cómo afecta de manera concreta el fenómeno de la violencia en las niñas y los niños migrantes que residen en nuestro país. Por lo tanto, resultaba oportuno realizar una investigación científica como un primer diagnóstico en la materia, a objeto de identificar las diversas manifestaciones del fenómeno, los factores de incidencia y elaborar propuestas de políticas y públicas e intervenciones psicosociales. Para lograr ese propósito, el Objetivo Específico N° 5 de la investigación fue: “aportar en el diseño y ejecución de políticas públicas e intervenciones psicosociales de prevención y protección ante el fenómeno de la violencia que afecta a las niñas y los niños migrantes a través de la elaboración de una guía de recomendaciones para promover el ejercicio de sus derechos, la igualdad de género y la inclusión social”.

La metodología del estudio fue focalizada en la niñez (child-focused) con una visión inclusiva que implicó proteger los derechos de la infancia durante el proceso de la investigación (garantizando el anonimato y aplicando un protocolo ético a través del uso de formularios de Consentimiento/Asentimiento informado) y fue de carácter mixta (cuanti-cualitativa). Cabe decir que en esta Guía solo se presentan resultados cualitativos, ya que actualmente se encuentra en fase de evaluación un artículo con resultados cuantitativos, como es sabido, para que sea publicado esos datos deben ser inéditos. De todos modos, se explicita sin lugar a dudas que todas las publicaciones científicas, académicas y de divulgación emanadas del proyecto FONDECYT se informan en la página web del proyecto (www.infanciamigrante.cl) y quedan disponibles los links y/o los archivos de acceso abierto.

Respecto a la metodología del estudio, es preciso decir que además de la revisión y actualización bibliográfica, para medir la dimensión cuantitativa del fenómeno estudiado se adaptó a la realidad nacional y a los objetivos de nuestro estudio un cuestionario validado internacionalmente, el cual fue aplicado a una muestra probabilística aleatoria (calculada a partir de la matrícula escolar) constituida por 136 niñas, niños y adolescentes migrantes. Por su parte, para observar la dimensión cualitativa del fenómeno se diseñaron entrevistas semiestructuradas en profundidad, las cuales fueron aplicadas a una muestra intencional de 10 niñas, niños y adolescentes migrantes residentes en las cuatro regiones del país con mayor presencia de población migrante: Región Metropolitana, Antofagasta, Tarapacá y Valparaíso (40 en total); también se entrevistó a las madres, los padres y/o cuidadores-tutores (10 en cada región, 40 en total) y al personal técnico y diferentes profesionales que trabajan con niñez migrante (10 en cada región, 40 en total). En resumen, se realizaron, 120 entrevistas.

La presente Guía de Recomendaciones se estructura en 3 grandes secciones: La primera sección, presenta el estudio, articula el problema de investigación y el marco teórico. La segunda sección se refiere a las recomendaciones de políticas públicas en el nivel nacional, local y, en algunos casos, incluimos especificidades territoriales; se trata de reflexiones de carácter macrosocial ordenadas en ámbitos como familias, educación, grupos de pares, comunidad, dispositivos del estado y estrategias de resistencia, tomando como base el análisis de los datos cualitativos emanados de las entrevistas. En la tercera sección, referida a las recomendaciones de intervención psicosocial, ponemos a disposición recursos educativos con material audiovisual (entrevistas y conferencias) generado durante la ejecución de seminarios y conversatorios del proyecto FONDECYT. Esta parte tiene un carácter microsociales y más bien práctico, ya que se trata de una batería de talleres planificados para realizar en contextos de educación básica, media, superior y postgrado, aunque pueden ser adaptados a programas de formación y capacitación, según se requiera.

Esta Guía emplea algunas estrategias clásicas del ámbito científico (como la definición de un problema de investigación, un marco teórico, el análisis de contenido y la utilización de referencias bibliográficas) para realizar divulgación de los conocimientos en este campo de estudios y así, realizar transferencia científica al servicio del área de acción psicosocial. En el Trabajo Social se habla de la necesidad de realizar constantemente ejercicios de sistematización de discursos y prácticas de la intervención. Por lo tanto, esta Guía se constituye en un documento como un “trabajo en proceso” que contribuye a crear conocimiento situado y con pertinencia intercultural para el diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas y la intervención psicosocial con infancia migrante en Chile.

Las recomendaciones de esta Guía deben ser consideradas como sugerencias, ideas y cavilaciones que se ponen sobre la mesa para ser analizadas críticamente y ojalá se constituya en un aporte para las organizaciones, instituciones y profesionales que trabajan con niñez migrante; también pueden ser insumos para cualquier persona interesada en las condiciones de vida de la niñez migrante en Chile y, de modo particular, sobre las diversas formas de violencia que deben enfrentar durante su experiencia migratoria en el país. Los discursos y las prácticas de las niñas y los niños migrantes, sus familias y profesionales entrevistados fueron tratados como datos cualitativos susceptibles de ser categorizados y analizados. La sección referida a las recomendaciones de políticas públicas tiene el sentido de contribuir con reflexiones críticas de

modo particular a quienes desarrollan las políticas públicas (*policy makers*), por eso hablamos de un nivel macrosocial; mientras que la sección sobre las intervenciones psicosociales se puede transformar en una caja de herramientas para docentes, personal técnico y profesionales que quieren llevar a cabo praxis situadas, de allí que hablemos de microsocioal.

Se deja por escrito que todas las recomendaciones de esta guía deben ser interpretadas en el eventual contexto, donde y cuando se implementen. Considerando que la realidad social es dinámica y cambiante no se pueden leer como recetas acabadas o modelos para armar; tal como su nombre lo indica, es una guía orientadora, un insumo más, estrategias que evidentemente pueden ser flexibilizadas y mejoradas. Comprendemos que todo diseño y ejecución de políticas públicas e intervenciones psicosociales deben sustentarse en un análisis situado de los problemas sociales, donde la edad, el género, la clase social o el origen étnico-“racial”-nacional no son categorías aisladas, sino interrelacionadas complejamente. Aquí se exponen experiencias específicas de la población infantil migrante, propias de su trayectoria de desplazamiento y el estatus migratorio, pero también se examinan aspectos estructurales más amplios, que son transversales a la sociedad chilena y a la cultura latinoamericana como, por ejemplo, el maltrato infantil. Por esta razón, todas las recomendaciones presentadas aquí deben ser sometidas a un riguroso análisis crítico, criterioso y contextualizado.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como ya es sabido, durante los últimos años en nuestro país han aumentado sostenidamente los flujos migratorios, generando una serie de desafíos sociales y políticos. En este contexto, las cifras emanadas de los organismos institucionales son aproximativas, debido a lo reciente y lo complejo del fenómeno (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018). Por su parte, las investigaciones científicas sobre migración representan un campo de estudios en construcción, donde predomina el enfoque cualitativo (Stefoni & Stang, 2017). En este escenario, hasta ahora se desconoce cómo afecta el fenómeno de la violencia contra la infancia migrante que habita en el país, considerando las altas cifras de maltrato infantil que padece la población infantil chilena (71%-75%) ha sufrido algún tipo de violencia en sus propias familias (UNICEF, 2012a; Consejo de la Infancia, 2018).

Contexto de la infancia migrante en Chile

De acuerdo a la segunda estimación de población migrante residente en el país, realizada por el cruce de datos entre el Departamento de Extranjería (en adelante DEM) y el Instituto Nacional de Estadísticas (en adelante INE) (2020) y tal como se puede observar en la Tabla N°1, en Chile residen aproximadamente un millón y medio de personas extranjeras (1.492.522) de las cuales la mayoría serían hombres (763.776) en comparación con las mujeres (728.746). Es interesante notar la masculinización de la comunidad haitiana, por ejemplo, frente a la feminización de la peruana, colombiana y boliviana; mientras que la venezolana, argentina y ecuatoriana son más similares en cuanto a la distribución por sexo. Esta distribución de sexo-género se explicaría por las características y oportunidades del mercado laboral chileno que tiene una fuerte segmentación por razones de sexo-género, pero también por los roles y las relaciones de género vigentes en las culturas de origen de los grupos migrantes y la particularidad de los proyectos migratorios familiares que van configurando rutas, cadenas y redes migratorias diferenciadas en cada territorio y/o temporalidad (Pavez-Soto et al, 2019).

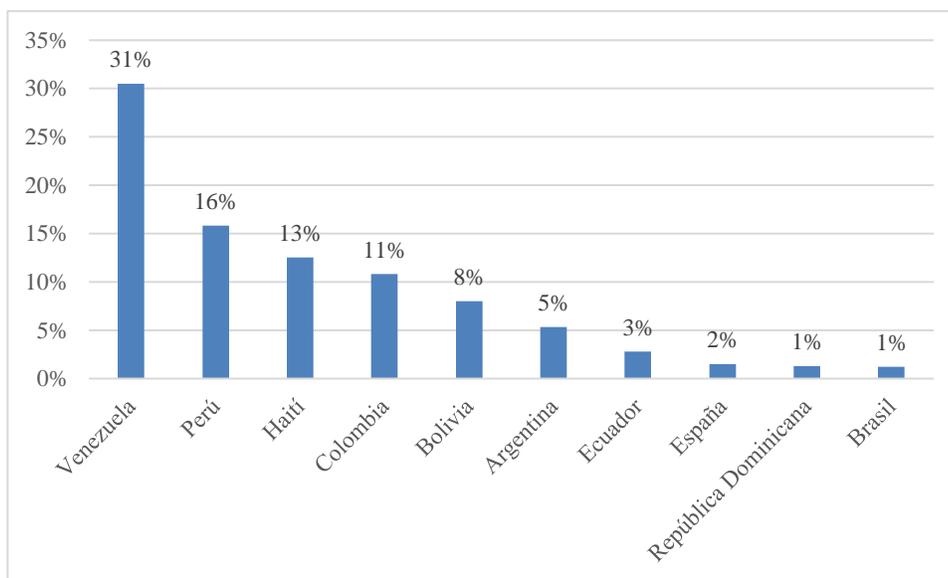
Tabla N° 1. Población extranjera residente en Chile por sexo y país de origen, estimada al 31 de diciembre de 2019

	País	Mujer		Hombre		Total	
		N	%	N	%	N	%
1	Venezuela	226.128	31,0	229.366	30,0	455.494	30,5
2	Perú	121.789	16,7	113.376	14,8	235.165	15,8
3	Haití	66.797	9,2	119.068	15,6	185.865	12,5
4	Colombia	85.051	11,7	76.102	10,0	161.153	10,8
5	Bolivia	65.062	8,9	55.041	7,2	120.103	8,0
6	Argentina	38.763	5,3	40.701	5,3	79.464	5,3
7	Ecuador	20.978	2,9	20.425	2,7	41.403	2,8
8	España	10.053	1,4	12.471	1,6	22.524	1,5
9	República Dominicana	11.859	1,6	8.221	1,1	20.080	1,3
10	Brasil	10.874	1,5	9.106	1,2	19.980	1,3
11	Estados Unidos	9.176	1,3	9.301	1,2	18.477	1,2
12	Cuba	6.866	0,9	9.387	1,2	16.253	1,1
13	China	6.582	0,9	9.114	1,2	15.696	1,1
14	Francia	5.079	0,7	5.441	0,7	10.520	0,7
15	México	5.475	0,8	4.905	0,6	10.380	0,7
16	Alemania	5.090	0,7	4.599	0,6	9.689	0,6
17	Uruguay	2.765	0,4	3.531	0,5	6.296	0,4
18	Italia	2.529	0,3	3.546	0,5	6.075	0,4
19	Paraguay	3.660	0,5	2.327	0,3	5.987	0,4
20	Otro país	22.514	3,1	25.870	3,4	48.384	3,2
21	No declarado	1.656	0,2	1.878	0,2	3.534	0,2
	Total	728.746	100	763.776	100	1.492.522	100

Fuente: Departamento de Extranjería & Instituto Nacional de Estadísticas, 2020: 21.

Tal como se puede apreciar en la Tabla N° 1 recién expuesta, los países de origen de los flujos migratorios han cambiado en este último tiempo en Chile. Actualmente estas son las principales comunidades extranjeras: Venezuela (con 455.494 personas, 30,5%), Perú (15,8%), Haití (12,5%), Colombia (10,8%) y Bolivia (8,0%). Concentran el 77,6% del total de la población extranjera residente en Chile (Departamento de Extranjería y Migración & Instituto Nacional de Estadísticas, 2020: 22). En el gráfico N° 1 se puede apreciar la distribución de las 10 principales nacionalidades de población migrante en el país.

Gráfico N° 1. Distribución de los países de origen de la población migrante en Chile



Fuente: Departamento de Extranjería & Instituto Nacional de Estadísticas, 2020: 22.

Nota: Los porcentajes se aproximaron y no suman 100%, porque solo se muestran las 10 principales nacionalidades.

En la primera estimación de población migrante realizada por el Departamento de Extranjería y Migración & Instituto Nacional de Estadísticas (2019), se estimaba que un 14,7% correspondía a niñas, niños y adolescentes entre cero y 19 años de edad (la cifra sería de 183.315). En la segunda medición (DEM-INE, 2020) y tal como se puede apreciar en la Tabla N° 2, ese porcentaje se mantendría en torno al 14%, con un total de 209.866 sujetos. También es importante destacar que el 58,9% de la población migrante en el país tiene entre 20 y 39 años de edad, evidentemente se trata de una población joven que se encuentra en una etapa laboral activa; mientras que la población mayor de 65 años de edad apenas alcanza el 2,8% del total de migrantes.

Si analizamos estos datos por grupos nacionales, se estima que la población infantil migrante proveniente de Bolivia tendría la mayor proporción de menores de 15 años con 13,7%, seguido de Venezuela con 12,5%, Colombia con 9,7%, Perú con 8,5%, Argentina con 7,2% y Haití con 5,6% (Departamento de Extranjería & Instituto Nacional de Estadísticas, 2020: 19).

Tabla N° 2. Población extranjera residente en Chile por sexo-género y grupo de edad, estimada al 31 de diciembre de 2019

Edad en grupos quinquenales	Mujer		Hombre		Total	
	N	%	N	%	N	%
0 a 4 años	14.372	2,0	14.921	2,0	29.293	2,0
5 a 9 años	30.983	4,3	31.311	4,1	62.294	4,2
10 a 14 años	28.819	4,0	29.260	3,8	58.079	3,9
15 a 19 años	30.002	4,1	30.198	4,0	60.200	4,0
20 a 24 años	83.825	11,5	86.241	11,3	170.066	11,4
25 a 29 años	126.008	17,3	140.038	18,3	266.046	17,8
30 a 34 años	117.064	16,1	137.198	18,0	254.262	17,0
35 a 39 años	87.424	12,0	101.436	13,3	188.860	12,7
40 a 44 años	66.445	9,1	70.180	9,2	136.625	9,2
45 a 49 años	46.511	6,4	44.694	5,9	91.205	6,1
50 a 54 años	33.938	4,7	29.186	3,8	63.124	4,2
55 a 59 años	24.278	3,3	19.008	2,5	43.286	2,9
60 a 64 años	15.454	2,1	11.420	1,5	26.874	1,8
65 a 69 años	9.572	1,3	7.050	0,9	16.622	1,1
70 a 74 años	5.275	0,7	4.393	0,6	9.668	0,6
75 a 79 años	3.256	0,4	2.757	0,4	6.013	0,4
80 años y más	5.520	0,8	4.485	0,6	10.005	0,7
Total	728.746	100	763.776	100	1.492.522	100

Fuente: Departamento de Extranjería & Instituto Nacional de Estadísticas, 2020: 19.

Los datos sobre la distribución de sexo-género, edad y país de procedencia de la población migrante en Chile se deben considerar como referencias, estimaciones y tendencias (casi como una fotografía del momento actual), porque el fenómeno de la migración internacional contemporánea es una realidad social de gran complejidad, dinámica y cambiante, que se igualmente afectada por las circunstancias globales (como crisis sociales, sanitarias, climáticas, etc.), por las políticas públicas nacionales y regionales (restricción de fronteras, visados, acceso a derechos, etc.) y las normas culturales de cada territorio que igualmente van transformándose.

Violencias contra la infancia migrante en Chile

Varios estudios cualitativos realizado en el nuestro país (Pavez-Soto, 2018; Poblete Melis & Galaz Valderrama, 2017; Riedemann & Stefoni, 2015; Tijoux Merino & Córdova Rivera, 2015; UNICEF, 2012b) han constatado que la población infantil migrante padece una serie de vulneraciones a sus derechos, como vivir en condiciones de precariedad, exclusión de algunos servicios del Estado, discriminación y racismo, lo que podríamos interpretar como distintas formas de violencia en el nivel micro y macrosocial. En este sentido, el presente estudio pretende aportar datos sobre las distintas formas de violencia que sufre la niñez migrante en Chile, complementando los existentes y aportando recomendaciones.

En cuanto a las políticas públicas, el Estado chileno tiene varios tratados internacionales ratificados que garantizan la protección de la infancia, en general, y de la migrante, en particular. Pero hasta ahora, a nivel nacional no existe una política pública integral que se ocupe de estos asuntos, solo se han promulgado instrumentos administrativos para facilitar el acceso a ciertas prestaciones (educación, salud, etc.) y así cumplir con los tratados internacionales de derechos humanos.

Respecto a la vivienda, en la zona de Antofagasta el 59,8% de la población que habita en “tomas” o campamentos es migrante, mientras que en Santiago sufren principalmente de hacinamiento (Rojas & Silva, 2016, p. 37). Datos de la Encuesta CASEN de inicio de la década (2011) mostraban que más de la mitad de las familias migrantes en Santiago vivía en hogares muy precarios (de menos de 60 m²). Algunas familias migrantes arriendan (incluso sin contrato) una habitación en casonas antiguas o *cités* que son ocupados como la vivienda de todo el grupo familiar y donde las niñas y los niños migrantes deben compartir su dormitorio (21,3% lo hace) (Ministerio de Desarrollo Social, 2011). En general toda la población migrante padece discriminación y abusos en el mercado inmobiliario porque acceden a arriendos más caros y en peores condiciones de habitabilidad (Rojas & Silva, 2016: 37). Operan mecanismos de exclusión racial de acceso a la vivienda, que constituyen nuevas fronteras simbólicas y materiales que ocasionan la reclusión de las familias migrantes hacia determinados barrios y tipos de viviendas dentro de los territorios (Margarit & Bijit, 2014).

Además de la pobreza y la exclusión, en Chile las personas migrantes sufren de la violencia simbólica de la discriminación racial (Tijoux & Rivera, 2015, Poblete y Galaz, 2017). De acuerdo a una Encuesta de la Fundación para la Superación de la Pobreza (Rosenblüth et al., 2012), el 41,1% de las personas adultas extranjeras consultadas manifiesta haber sufrido discriminación, ya sea por su nacionalidad (quienes provienen de Perú y Bolivia son quienes más sufren este tipo de acoso) o por su color de piel (Colombia, Ecuador y Haití), percepciones que han permanecido durante los años siguientes. De acuerdo a un estudio de la Universidad de Talca del año 2018, un 66,8% de las personas inmigrantes encuestadas cree que ha tenido dificultades de acceso a la vivienda por ser extranjero, un 58% ha percibido discriminación en agresiones directas, un 47% en su integración laboral, un 47% en el acceso a servicios y un 37% ha percibido trato injusto (Centro Nacional de Estudios Migratorios Universidad de Talca, 2018: 15).

Respecto a la situación de niños y niñas, el año 2012, UNICEF (2012b) recomendó al Estado de Chile la necesidad de garantizar derechos a la niñez migrante y prevenir la discriminación y el racismo, especialmente para las niñas y los niños que se encuentran en condición jurídica irregular, puesto que, en ocasiones, les impide el ejercicio de sus derechos. Diversas investigaciones (Riedemann & Stefoni, 2015; Tijoux & Rivera, 2015) han constatado que en el espacio escolar transitan visiones, discursos y prácticas racistas entre los diferentes actores de la comunidad educativa, especialmente es fundamental el rol del cuerpo directivo, docente y paradocente, porque son quienes se encuentran en la posición de autoridad escolar.

La mayoría de la población infantil migrante (71%) asegura haber sufrido algún tipo de discriminación (Ministerio de Desarrollo Social, 2020), complementando lo ha hallado en diversos estudios cualitativos (Riedemann y Stefoni, 2015; Tijoux y Rivera, 2015, Poblete y Galaz, 2017; Pavez-Soto, 2018), respecto a la violencia que sufre en el espacio escolar o en la atención sanitaria (UNICEF, 2012a). Además, las familias migrantes tienden a vivir en barrios

degradados socialmente, generando situaciones de pobreza y exclusión socioeconómica que implica un tipo de violencia indirecta (Contreras et al., 2015; Instituto Nacional de Estadísticas, 2018).

Cabe señalar que en Chile la infancia en general, sin distinción de origen nacional, nivel económico o ubicación territorial, padece de malos tratos. Esto se visualiza en diversos estudios (Ministerio del Interior & ADIMARK, 2013, p. 50; UNICEF, 2012A: 6; Consejo de la Infancia, 2018) que han constatado que la mayoría de las niñas y los niños sufre algún tipo de violencia en sus familias (71%-75%); la mitad sufre violencia física (51.5%), un cuarto violencia física grave (25.9%) y un menor porcentaje declara haber sufrido abuso sexual (7,3%-8,7%), principalmente las niñas (75%). La niñez que sufre de malos tratos presenta mayores problemas de salud mental y riesgo psicosocial (59%) (UNICEF, 2012: 20).

Además de las situaciones de exclusión y discriminación estructurales ya mencionadas, las niñas y los niños migrantes en Chile sufren de situaciones de violencia intrafamiliar, aislamiento social y carencia de redes familiares, vecinales y sociales y desconocimiento de los procedimientos para acceder a la institucionalidad local, pero no existen estudios ni mediciones al respecto (UNICEF, 2012b: 205). De acuerdo a datos del Servicio Nacional de Menores (SENAME, 2013: 8), del total de niñas y niños extranjeros atendidos por este servicio en el año 2012, el 85,81% requirió apoyo en el Área de Protección de Derechos por encontrarse en situaciones vulneradoras tales como víctima de negligencia, solicitud de diagnóstico y peritaje, indocumentado y víctima de abuso sexual y un 13,15% en el Área de Justicia Juvenil, existiendo mayor número de casos en las regiones de Tarapacá, Antofagasta, Valparaíso y Metropolitana (coincidiendo con las regiones de mayor presencia migrante). Las principales nacionalidades de origen correspondían a Perú (39,76%), Argentina (18,32%), Bolivia (18,20%), Colombia (10,05%) y Ecuador (5,74%).

Paulatinamente estos estudios y mediciones comienzan a integrar variables como el origen nacional, el lugar de nacimiento o la nacionalidad de las niñas y los niños que residen en Chile (o de sus madres, padres y/o personas adultas responsables), pero aún desconocemos la magnitud y el alcance del problema de la violencia contra las niñas y los niños migrantes. Por eso, nuestro estudio aporta en el conocimiento de este complejo fenómeno.

En el nivel legislativo, Chile ha avanzado hacia una política garante de los derechos de la infancia. Existen leyes relevantes como la que crea el Subsistema de Protección Integral Chile Crece Contigo (año 2009), la ley de Inclusión Escolar (2015); la ley que tipifica un nuevo delito de maltrato (2017), la ley que crea la Subsecretaría de la Niñez (2018); la Ley que crea la Defensoría de la Niñez (2018) y la Ley que declara imprescriptible los delitos sexuales contra menores de 18 años (2019) (UNICEF, 2020). Sin embargo, todas estas adecuaciones legislativas surgen a partir del esfuerzo por frenar las numerosas y alarmantes cifras de vulneración de derechos infantiles.

Por ejemplo, en el área de la internación infantil, los datos indican que en Chile las niñas y los niños más pobres que son víctimas de algún tipo de exclusión social y/o vulneración a sus derechos son sacados de su medio familiar e internados/os en instituciones públicas que debieran darles protección, que, sin embargo, vulneran gravemente sus derechos. Por ejemplo, un Informe Anual del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) (2017) incorpora un estudio pionero sobre los Centros de Internación Provisorios y Cerrados de niñas, niños y adolescentes en Chile. Los resultados dan cuenta de graves hechos de violencia institucional contra niñas y niños, abusos

y vulneraciones a derechos fundamentales tras el alejamiento de sus familias. El informe menciona significativas brechas de vinculación con el medio, riesgo de la seguridad física y salud mental a causa de la violencia entre pares y desde algunas personas adultas cuidadoras, así como falta de espacios y tiempo para el juego y la recreación. Concluyen sobre la urgencia de erradicar los castigos, su naturalización, el trato denigrante e inhumano a niños, niñas y adolescentes (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2017).

Es relevante puntualizar sobre estos hechos para introducir la situación de los niños y niñas que tienen una trayectoria migratoria, pues, adicionalmente a las prácticas que puedan representar hábitos en el país de origen, se insertan en el contexto nacional chileno que tampoco ha logrado erradicar el maltrato infantil para la población nacional. Visto así, debemos reflexionar cómo incide la condición migratoria, el estatus jurídico, la nacionalidad o incluso el color de la piel en las experiencias de victimización que sufren las niñas, los niños y adolescentes migrantes en Chile. Se trata de una intersección de factores que los transforma en sujetos más vulnerables de acuerdo al contexto donde se insertan. Planteamos como desafío hacernos esta pregunta de forma permanente en la lectura de esta Guía. Consideramos que este ejercicio permitirá desarticular prejuicios raciales y discriminaciones xenofóbicas.

Políticas públicas e intervenciones psicosociales con infancia migrante en Chile: avances y desafíos

En Chile, la protección de la infancia migrante respecto de la violencia es un tema emergente que lentamente va posicionándose en el ámbito académico, en las Políticas Públicas y en la intervención psicosocial. A nivel de las Políticas Públicas, si bien se han ratificado varios Tratados Internacionales que contribuyen en la materia (Convención de los Derechos del Niño; Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer; Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares; Convención Internacional sobre Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial), todavía estamos en una fase de diagnóstico del fenómeno y construcción de estrategias, donde se requieren estudios como éste para aportar al debate. Es sabido que en Chile aún está vigente la llamada Ley de Extranjería promulgada en 1975 (Decreto Ley N° 1094), inspirada en una ideología de la seguridad nacional que ignora completamente la protección de las niñas y los niños migrantes frente a la violencia. No obstante, actualmente se está discutiendo en el Congreso de la República un Proyecto de Ley de Migraciones, que ha sido criticado por su carácter más bien regulacionista, que garantista (La Tercera, 2020). Paradójicamente, también aún se encuentra vigente la llamada Ley de Menores promulgada en 1967, inspirada en el paradigma de la situación irregular, la cual establece Medidas de Protección para niñas y niños víctimas de maltrato, medidas cautelares y sanciones penales a quienes resulten responsables (Art. 29); sanciones socioeducativas (Art. 62) e impone el deber de denunciar el maltrato infantil a profesionales (Art. 66), pero no especifica procedimientos para niñas y niños migrantes. Actualmente, se están elaborando una serie de proyectos de ley para garantizar los derechos de la infancia (Ley integral, Defensoría de la niñez, división del SENAME, entre otras) que reemplazarán la Ley de Menores y actualizarán la normativa vigente (Consejo de la Infancia, 2015). Paralelamente, el Estado chileno había impulsado algunas medidas administrativas para subsanar el vacío legal que existía, como el Convenio de acceso al sistema público de salud para

niñas y niños extranjeros (Resolución Exenta. N° 1.914 de marzo de 2008, citada en Equipo Asesor Sectorial de Salud de Migrantes, 2017) y el Convenio de acceso a la red de protección de la infancia para niñas y niños migrantes (Resolución Exenta N° 10.654 de diciembre 2009 citada en Pavez Soto, 2016).

Si bien en la Región Metropolitana se conocen algunas experiencias de intervención local, como el programa de migrantes de la Municipalidad de Recoleta, Estación Central, Independencia, Santiago, Providencia y Quilicura, algunas iniciativas de organizaciones no gubernamentales con barrios como lo muestra Huatay & Jiménez (2010) y sobre promoción de derechos de niñas y niños migrantes (Colectivo Sin Fronteras, 2007), hasta ahora se desconocen Políticas Públicas y programas de intervención social especializados que aborden la temática de la violencia que sufre la infancia migrante en nuestro país.

Lo que sí se constata en este estudio es que muchas veces en las intervenciones con familias migrantes, suelen haber sesgos culturalistas, clasistas y xenófobos de parte de personal técnico y profesionales respecto de las llamadas “habilidades parentales y parentales” que estas familias disponen, colocando un especial control sobre ellas, más que en las familias chilenas del mismo estatus social, y además, a veces prácticas de castigo que han llevado incluso a la separación de sus familias. En ese sentido, el presente estudio contribuirá a dar una lectura crítica y ayudará a ver estos fenómenos desde todas sus aristas con la complejidad de este fenómeno.

MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

Al interior de las ciencias sociales existe un largo debate sobre el concepto de violencia y los agentes legitimados o no para utilizarla. En algunos enfoques, la violencia sería un mecanismo de organización de las propias instituciones sociales, como el Estado o la familia (Weber, 1992), mientras que en otros, sería una parte constitutiva de los individuos y las relaciones sociales que despliegan (Freud, 1970, p. 4). Por otro lado, Bourdieu (1999, p.224) propone el concepto de violencia simbólica entendida como una coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante, por ser la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación (habitus) y, por eso mismo, hacen que ésta se presente como natural (Bourdieu, 1999). Una de las manifestaciones de la violencia simbólica la podemos observar en la dominación adultocéntrica basada en la edad, que se naturaliza con argumentos biológicos y, por lo tanto, no requiere justificación ni legitimación para existir.

Conceptualizando la violencia que sufre la infancia migrante

Chris Jenks (2005, p.92) sostiene que la violencia que se ejerce en contra de las niñas y los niños refleja la posición de subordinación, inferioridad y vulnerabilidad en que están situados en las relaciones sociales de poder, lo que los convierte en potenciales víctimas de violencia en mayor medida que otros grupos sociales. Paradójicamente, el reconocimiento de esta posición de vulnerabilidad ha permitido el surgimiento de políticas y estrategias de protección de esa misma violencia (Jenks, 2005).

En el año 1962, el pediatra Henry Kempe conceptualizó el problema de la violencia contra la infancia con el término de “malos tratos”, este concepto ha tenido gran influencia en la conceptualización de las diversas formas de violencia que afectan a la infancia (Tolentino, 2013). Como muestra, tenemos que el Art. 19 de la Convención de los Derechos del Niño la define como “toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”. La UNICEF (2000) define como víctimas de maltrato y abandono a las niñas y los niños menores de 18 años que “sufren ocasional o habitualmente actos de violencia física, sexual o emocional, sea en el grupo familiar o en las instituciones sociales” (UNICEF, 2000). Por su parte, el Servicio Nacional de Menores (s/f) dice que “el maltrato infantil es toda acción que perjudique el desarrollo biológico, psicológico y social del niño, niña o adolescente. También se considera maltrato el dejar de realizar ciertas acciones si con esto se perjudica igualmente en forma grave el desarrollo del niño(a) o adolescente” (SENAME, s. f., p. 2). Para Tolentino (2013, p.44) es llamativo que en ninguna de estas definiciones aparezca el concepto de poder.

En Chile, ha existido gran influencia del Modelo Ecológico –inspirado en Bronfenbrenner y adaptado por Jorge Corsi (citados en Tolentino, 2013, p.41)– para conceptualizar el maltrato infantil, el cual se entiende como un fenómeno relacional donde operan los diversos sistemas sociales interconectados (como el ontosistema: nivel individual; el microsistema: nivel familiar; el exosistema: nivel comunitario; y el macrosistema: nivel abstracto, creencias y normas) (Larraín & Bascuñan, 2008, p. 10). Esa definición ha sido enriquecida por los trabajos de Ana María Aron (Galdames & Arón, 2007; Llanos & Arón, 2004) incorporando el concepto de abuso de poder,

vulneración de derechos y permitiendo visualizar el rol de “los otros” o el “tercero del triángulo” en la continuidad o detención de la violencia (Tolentino, 2013). Por otro lado, Jorge Barudy (Barudy & Dantagnan, 2005) propone la ecología social de los buenos tratos infantiles, la promoción de las competencias parentales/parentales, el análisis de las relaciones de poder patriarcales al interior de las familias y ha demostrado que el maltrato afecta el desarrollo biológico y neurológico infantil. Estas definiciones enfatizan la dimensión individual y relacional de la violencia, sugiriendo incipientemente la participación de las instituciones sociales, como el Estado, la sociedad y la cultura, en la constitución y producción de la violencia contra la infancia (Tolentino, 2013). En consecuencia, el fenómeno de la violencia contra la infancia se produce por la compleja articulación de dimensiones microsociales y macroestructurales, ya que el trato cotidiano que damos a la niñez, en general y a la migrante en particular, refleja el lugar que ocupa en nuestra sociedad.

Polivictimización e interseccionalidad: enfoques convergentes para mirar las múltiples violencias que afectan a la infancia migrante

Complementario a lo anterior, en los últimos años ha surgido el concepto de “victimización infantil” para dar cuenta de la experiencia de ser víctima de algún tipo de violencia, ya sea en el nivel micro o macro social. Según Pereda & Tamarit (2013, p. 27), el campo de los estudios sobre victimización es multidisciplinar, pero se ha desarrollado principalmente en las ciencias sociales y en las ciencias de la salud. Es preciso reconocer que el concepto de victimización infantil incluye aspectos macrosociales invisibilizados en las definiciones clásicas de maltrato infantil. La victimización infantil es entendida como la “acción u omisión de conducta intencionada y realizada por individuos, grupos de individuos, instituciones y/o normas y reglas sociales y que produce consecuencias físicas y/o psicológicas, a corto y/o largo plazo, reales y/o potenciales que reducen el bienestar de la víctima menor de 18 años e interfieren en su óptimo desarrollo” (Pereda & Tamarit, 2013, p.115). Finkelhor et al (2011), propone que se estudien todas las formas de victimización que puede experimentar actualmente una niña o un niño, que van desde ser víctima de delitos comunes (hurtos, amenazas, agresiones físicas, etc.); victimización de parte de cuidadores (castigo, maltrato, negligencia, etc.); victimización entre pares (bullying, violencia de pareja, etc.); victimización a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (ciberbullying, grooming, sexting, etc.) hasta la victimización sexual (abuso sexual, explotación sexual). A partir de esta definición, se habla de situaciones de polivictimización cuando una niña o un niño experimenta diversos tipos de violencia, de modo simultáneo (Finkelhor et al, 2011).

Algunos estudios (Dettlaff & Finno-Velasquez, 2013; Finkelhor et al., 2011) han constatado que las niñas y los niños migrantes representan un grupo con altos niveles de vulnerabilidad y riesgo de ser víctimas de polivictimización, porque están expuestos a múltiples jerarquías de poder y subordinación y, además, las familias migrantes presentan mayores factores de riesgo como el estrés de la aculturación, el aislamiento y la pérdida de las redes, el deterioro de relaciones y vínculos, los conflictos intergeneracionales y los diferentes valores culturales sobre la crianza infantil, que, eventualmente les llevaría a considerar legítimo el uso de la violencia o los castigos corporales en el trato hacia la niñez. Resulta llamativo que algunos/as investigadores/as, como Portes & Fernández-Kelly (2007), den justificación al uso del castigo físico y el aislamiento social de las niñas y los niños migrantes que viven en barrios degradados, porque, según ellos, estas

familias no tendrían las competencias (“habilidades marentales y parentales”) para orientar y apoyar a sus hijas e hijos (2007, pp. 65-66). Sin embargo, Pedone et al. (2011) cuestionan esta visión estereotipada de las familias migrantes, especialmente aquellas que viven en condiciones de pobreza, quienes sólo pueden pagar alquileres en estos barrios, pero que, en su defecto, tienen redes de apoyo y organizaciones sociales que permiten compensar estas carencias.

El concepto de polivictimización resulta convergente epistemológica con la perspectiva feminista interseccional (Collins, 2000; Crenshaw, 1991), puesto que ésta permite analizar la articulación de múltiples categorías de desigualdad, jerarquía y discriminación en la constitución de las diferencias sociales. Hasta ahora, las políticas públicas e intervenciones sociales estaban diseñadas sobre la base de un único eje de diferenciación (género, nivel económico o “raza”/etnicidad/origen nacional). La noción de interseccionalidad permite ver los procesos complejos que derivan de la interacción al unísono de factores sociales, económicos, políticos, culturales y simbólicos en determinados contextos y que afectan de manera particular a los sujetos, quienes ven afectadas sus oportunidades de desarrollo o el ejercicio de sus derechos, justamente por encontrarse en el punto de intersección entre esas desigualdades concretas. Esta metáfora de intersecciones entre categorías de diferencia no implica una sumatoria de posibles exclusiones o diferencias, sino, una conformación variable de significado que se activa contextual y relacionamente. No se trata de aplicar una lógica aditiva de desigualdades (pobre+migrante+niña), sino comprender que estos cruces de ejes de diferencia provocan una situación específica de desigualdad. Una diferencia significativa o marca de opresión en un contexto determinado no es un atributo fijo y estable, sino una relación contingente y situada que se moviliza en cada práctica, esto es, atendiendo siempre a sus contextos de emergencia (Crenshaw, 1991). Yuval-Davis (2016) critica la idea de doble o triple discriminación por ejes de diferencia, ya que, si bien las desigualdades tienen bases ontológicas propias, a la vez, están interrelacionadas en un contexto y momento histórico determinado: las intersecciones pueden dar como resultado desigualdades complejas, pero siempre situadas en un contexto.

En ese sentido, en este estudio articulamos el concepto de polivictimización con el enfoque interseccional para estudiar las distintas formas de violencia que padecen las niñas y los niños migrantes, al tiempo que identificaremos los diversos ejes o categorías de desigualdad que inciden en la producción de esa misma violencia. Esta articulación teórica nos permitió analizar interseccionalmente las diversas situaciones de violencia que vive, por ejemplo, una niña migrante de origen afroamericano que puede ser víctima de *bullying* en su entorno escolar, de acoso sexual en su barrio y de maltrato psicológico en su familia (casos ya encontrados en nuestro estudio FONDECYT anterior y mencionados precedentemente, ver Pavez-Soto, 2016, 2018). En este caso concreto operan múltiples categorías o ejes de desigualdad (“raza”/etnicidad/origen nacional, género, edad) que, sin duda, requiere de intervenciones psicosociales y políticas públicas que operen en los niveles institucionales-organizativos (categorías políticas y económicas) y en el representativo-discursivo (categorías sociales, culturales y simbólicas) de la sociedad.

Capacidad de agencia y estrategias de resistencia de la infancia

El tema de la violencia contra la infancia es un asunto de larga data. Según Barudy y Dantagnam (2005 p.131), la posición de subordinación en que quedan situadas las niñas y los niños en nuestra

sociedad los reconstruye como potenciales víctimas de violencia, lo que Krisna Tolentino (2013, p.53) denomina un “sujeto violentable”. Según Finkelhor et al (2011), toda situación de violencia en contra de la infancia representa necesariamente un abuso de poder. Recordemos que para Foucault (1988) el ejercicio del poder siempre es una manera de actuar sobre los sujetos actuantes (en nuestro caso, las niñas y los niños) y la violencia sería uno de sus instrumentos.

¿Por qué se (re)construye socialmente a las niñas y los niños, en general y a las y los migrantes en particular, como sujetos violentables?

Como hemos visto, en este proceso influyen factores sociales, culturales, políticos y económicos que los sitúan en una posición de vulnerabilidad y, de allí, que sean vistos como potenciales víctimas (Tolentino, 2013, p.53). Por cierto, el sociólogo inglés Cris Jenks (2005) señala que el propio concepto de infancia es ambiguo. Por un lado, se idealiza a las niñas y los niños (como pequeños ángeles), pero, a la vez, se les trata con sospecha (como pequeños demonios) y, por esto último, se permite el uso de la violencia en la crianza infantil, para corregir a ese ser salvaje que debe ser adaptado a las normas sociales (Jenks, 2005). Por otro lado, actualmente las niñas y los niños son vistos como objetos de propiedad de sus madres y padres, quienes tienen el derecho de criarlos según sus valores y creencias, utilizando la violencia si lo estiman necesario, lo que suceda al interior de las familias sería un asunto privado donde el Estado no debería inmiscuirse (Gaitán, 2006). Por último, la situación de dependencia física (durante los primeros años de vida) y luego la dependencia económica (debido al sistema capitalista de producción vigente), ubica a las niñas y los niños en relaciones de poder, quedando situados en una posición de desventaja y subordinación respecto al poder adulto, ya que dependen (física y económicamente) de las personas cuidadoras, por lo tanto, estas podrían eventualmente abusar de esa posición de poder utilizando la violencia (Gaitán, 2006).

Pero, ¿pueden, acaso, las niñas y los niños tener la capacidad de agencia y resistir la violencia de la cual son víctimas? ¿de qué modo? James & Prout (1997, p. 27) señalan que las niñas y los niños son actores sociales y agentes, entendiendo que –a partir de la teoría de la estructuración de Giddens (1998)-los actores sociales expresan su agencia al actuar en un contexto determinado que les constriñe y, a la vez, ofrece oportunidades de acción social. Mayall (2002) indica que las niñas y los niños serían agentes, porque actúan, producen conocimientos y experiencias, pero la acción infantil tiene un sentido y se desarrolla de modo distinto a la acción adulta. La capacidad de agencia infantil está delimitada por el desarrollo biopsicosocial y las relaciones de poder. Dado que las niñas y los niños experimentan un intenso proceso de desarrollo biopsicosocial durante la infancia, es evidente que su capacidad de agencia estará delimitada por el desarrollo de sus competencias físicas, cognitivas y psicológicas (Lansdown et al., 2005); lo que queda recogido en el principio de “autonomía progresiva” del Art. 5 de la Convención de los Derechos del Niño, limitación que también opera en el ejercicio de sus derechos. Como ya hemos dicho, puesto que las niñas y los niños están situados en una posición de subordinación en las relaciones de poder, la capacidad de agencia se desarrolla en un marco de acción minoritario y, en ocasiones, desvalorizado socialmente (Mayall, 2002, p.21); representando características clásicas de una minoría social.

No obstante, Dube (2001) señala que ninguna dominación es total y que siempre quedan aperturas que no alcanzan a ser controladas. Estas posturas de resistencia comprenden un abanico de posiciones de las personas subordinadas, que van desde una aparente pasividad hasta la resistencia

abierta, generando diversas posibilidades de conciencia y actuación que mezclan deferencia, ambivalencia, resentimiento y rebelión. Si bien, la niñez migrante puede ser entendida como un sujeto subalterno o subalternizado socialmente, simultáneamente puede generar una resistencia directa frente a los sistemas de dominación que les sitúan como potenciales víctimas o como “sujetos violentables” y, además, resistir de formas indirectas, pero no por eso menos eficaces para su empoderamiento. Para ello, en nuestro estudio consideramos la perspectiva de la subalternidad que utiliza Das (2008) al señalar que la víctima, en tanto figura social, nunca es pasiva, sino que es activa en su resistencia, en el poder de la voz y el testimonio. La agencia humana está situada en un campo de relaciones de poder e inscrita en contextos estructurantes, pero no sobredeterminados, por eso, es necesario comprender la violencia desde la perspectiva, el lenguaje y las prácticas de las víctimas, algo difícil para quien proviene de fuera. Así, en este estudio, comprenderemos que las niñas y los niños migrantes desarrollan su capacidad de agencia a través de diversas estrategias de resistencia que despliegan frente a la violencia de la cual son víctimas, al tiempo que exploramos las posibilidades de la acción infantil a través del ejercicio de sus derechos, estrategias de autocuidado y participación protagónica.

Paradigmas de las políticas públicas e intervenciones psicosociales sobre violencia e infancia migrante

Las políticas públicas entendidas como marcos normativos globales que sientan las bases de la gestión pública, se materializan a través de la intervención psicosocial que desarrollan diversas instituciones, en nuestro caso, las encargadas de la protección de la infancia y de la población migrante. La intervención psicosocial representa la mediación e interconexión entre los instrumentos jurídicos y las estrategias políticas (“desde arriba”) y las experiencias y subjetividades de las personas, familias y comunidades migrantes (“desde abajo”). Por tanto, en la intervención social se inscriben las posibilidades de normalización de los sujetos sociales, pero, a la vez, las probabilidades de emancipación y agencia (Galaz & Montenegro, 2015). De acuerdo a la experiencia internacional, las políticas públicas que se adopten a nivel nacional y local, incidirán y determinarán, de alguna manera, en los procesos de inclusión social, entendida como el ejercicio de derechos en igualdad de condiciones con los grupos autóctonos (Subirats, 2010). Como parte de un discurso institucionalizado, las políticas públicas describen la realidad a la vez que la prescriben y, por medio de esto, determinan agendas políticas, construyen y definen problemáticas sobre colectivos concretos y confeccionan e imponen explicaciones y soluciones para dichas problemáticas. Para Stefoni (2011), el tratamiento de las personas migrantes en las políticas públicas de Chile tiene directa relación con la manera en que se concibe al sujeto migrante por parte de las políticas nacionales y los servicios que podrían relacionarse con ellas. Así, las políticas migratorias y las actuaciones respecto de la población migrante devienen en tecnologías de poder, narrativas que ordenan significados sociales por medio de retóricas y símbolos de inclusión y exclusión (Galaz & Montenegro, 2015). Por otro lado, las retóricas presentes en la intervención con personas y familias migrantes tienden a presentar imágenes en exceso estereotipadas, homogéneas e indiferenciadas de los flujos migratorios, dificultando su inserción y capacidad de agencia (Pedone, Agrela & Gil, 2012). Por tanto, para llevar a cabo la intervención social es preciso considerar lo que Matus et al. (2012) denominan las “competencias interculturales” en la intervención profesional, de manera de llevar a cabo intervenciones sociales

con pertinencia cultural. Ahora bien, para la aplicación de cualquier enfoque es recomendable evaluar hasta qué punto debemos recurrir a la “cultura” como concepto explicativo (Dockendorff, 2019). Las interpretaciones asociadas a la cultura de origen de las personas extranjeras -como si se tratara de un todo estático- o las respuestas culturalistas -como salida fácil a la resolución de problemas sociales- demuestran un análisis inacabado y representan serios riesgos ético-políticos. La atribución directa de pertenencia cultural a grupos particulares y la omisión del carácter dinámico de los valores compartidos, contribuye más bien a reproducir sesgos etnocéntricos y homogenizantes (Brown, 2018). Si a las explicaciones que se reducen a atributos culturales inmutables, se adhiere la planificación de políticas públicas sin la participación de las personas implicadas, aplicar métodos sin contextualización como si se tratase de “recetas”, sin evaluar el impacto de las intervenciones; finalmente, no contribuye ni a mejorar las prácticas, ni a probabilizar su sostenibilidad.

La institucionalidad local es un factor clave en los procesos de intervención psicosocial, por ello, en nuestro estudio lo consideraremos, dada la gran heterogeneidad sociocultural que existe en las regiones que presentan mayor población migrante en nuestro país y donde se realizó el trabajo de campo. A pesar de que las familias migrantes viven mayores niveles de vulnerabilidad y, por lo tanto, están más expuestas a los factores de riesgo de victimización infantil, se ha comprobado en otros contextos como España (Moreno & Bruquetas, 2012) y Estados Unidos (Dettlaff & Finno-Velasquez, 2013) que no realizan un uso abusivo de las prestaciones sociales institucionales. Además, se ha verificado (Llanos & Aron, 2004) que realizar intervenciones psicosociales con niñas y niños migrantes victimizados genera un desgaste profesional y efectos negativos en los equipos de trabajo, planteando nuevos desafíos profesionales e institucionales. En ese sentido, resulta imprescindible realizar un diagnóstico social de la realidad chilena para ajustar las políticas y los sistemas de intervención social con niñas y niños migrantes que experimentan diversos tipos de violencia. Comprendemos diagnóstico social como el conjunto de acciones que permite conocer, reconocer y comprender el área de constitución de un problema social sobre el cual se desea incidir (Montero, 2004); muchas políticas públicas e intervenciones que se derivan de éstas actúan sobre ciertas realidades sociales y sujetos, pero, en ocasiones, no resultan pertinentes, porque no se dispone de un diagnóstico integrado con la participación de los mismos sujetos de intervención. Por tanto, para políticas públicas e intervenciones psicosociales que resulten pertinentes, adecuadas social y culturalmente para las niñas y los niños migrantes se requiere conocer las diversas categorías que inciden de múltiples maneras en el fenómeno de la violencia. En consecuencia, el afán de dar respuesta inmediata a algunos problemas sociales -como la violencia hacia la infancia migrante- puede generar efectos psicosociales sobre los mismos individuos y también la perpetuación de la problemática de fondo, de ahí, la necesidad de “diagnosticar antes de intervenir, en función de una globalidad, para tener conciencia de la relación total en que ella se presenta” (Montero, 2004, p.20).

SEGUNDA SECCIÓN

RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA INFANCIA MIGRANTE EN CHILE

Según Bourdieu y Passeron (2005) las instancias pedagógicas se definen por su peso en las relaciones de fuerza y en las relaciones simbólicas. En el campo de las relaciones simbólicas, la autoridad pedagógica implica una fuerza reconocida que logra posicionar ciertas arbitrariedades culturales. La persona que ejerce la autoridad pedagógica lleva la investidura de la figura arquetípica del padre. Comprendido de este modo, podemos identificar este rol con ciertos actores de la comunidad como profesionales de intervención social, profesionales de la salud o docentes.

ÁMBITO: FAMILIAS

Como se adelantó anteriormente, la infancia migrante que ha participado en nuestro estudio vive mayoritariamente en unidades familiares nucleares y, en varios casos, extensas, algunas con presencia de parientes o compartiendo viviendas colectivas con otros grupos domésticos. De acuerdo a la Encuesta Nacional de Caracterización socioeconómica (en adelante CASEN) del año 2017 y tal como podemos apreciar en la Tabla N° 3, las personas migrantes y especialmente las niñas y los niños migrantes, tienden a sufrir mayor pobreza multidimensional que la pobreza por ingresos; mientras que las mujeres migrantes jefas de hogar sufren mayores niveles de pobreza de ingresos que sus pares varones, en la misma categoría:

Tabla N° 3. Situación de pobreza de las personas migrantes CASEN 2017

Situación de pobreza	CASEN 2017
Incidencia de la pobreza por ingresos de las personas nacidas fuera de Chile	10,8%
Incidencia de la pobreza multidimensional de las personas nacidas fuera de Chile	24,6%
Incidencia de la pobreza por ingresos de las personas entre cero y 17 años cuya jefatura de hogar ha nacido fuera de Chile	22,8%
Incidencia de la pobreza multidimensional de las personas entre cero y 17 que han nacido fuera de Chile	31,6%
Incidencia de la pobreza por ingreso en los hogares cuya mujer jefa de hogar ha nacido fuera de Chile	12,7%
Incidencia de la pobreza por ingreso en los hogares cuyo hombre jefe de hogar ha nacido fuera de Chile	8,7%

Fuente: elaboración propia en base a Ministerio de Desarrollo Social (2017)

Como podemos observar, el tema de la vivienda es un asunto crítico para las familias migrantes, un 7,7% de las personas con jefatura de hogar extranjera vive en situación de allegamiento externo, el doble que las personas chilenas en igual condición (3,1%). Estos datos varían de acuerdo a la zona de residencia, por ejemplo, el allegamiento externo de los hogares con jefatura migrante es mayor en la Región Metropolitana (11,9%), respecto al norte de Chile (8,1%) y es menor en el resto del país (5,4%) (Ministerio de Desarrollo Social, 2017).

Al hacer el cruce de nacionalidad y región de residencia, por ejemplo, se observa que en la región de Antofagasta la población argentina, boliviana y peruana sería la más afectada por la precariedad de la vivienda, mientras que en Santiago, sería la dominicana (Rojas & Silva, 2016: 29). Respecto a la precariedad de la vivienda y las zonas geográficas, los datos también varían, por ejemplo, en Antofagasta el 59,8% de la población que habita en “tomas” o “campamentos” es migrante, mientras que en Santiago sufren principalmente de hacinamiento (Rojas & Silva, 2016:37). Recordemos que en mediciones anteriores de la Encuesta CASEN (Ministerio de Desarrollo Social, 2011) ya se había identificado que el 21,3% de la niñez migrante debía compartir su dormitorio, lo que evidentemente genera una grave vulneración a sus derechos de privacidad, descanso, recreación y estudios. De acuerdo a la Encuesta CASEN 2017 (Ministerio de Desarrollo Social, 2017), la situación de hacinamiento afecta de modo dramático a las familias migrantes en comparación con las familias chilenas del mismo nivel socioeconómico. Tal como podemos observar en la tabla N°4, esta problemática se concentra en el norte de Chile y en la Región Metropolitana, justamente en las zonas geográficas donde se concentra la mayor cantidad de población extranjera, debido a las oportunidades de empleo, las redes migratorias y otros factores:

Tabla N° 4. Situación de hacinamiento personas migrantes CASEN 2017

Hacinamiento	Jefatura de hogar nacida en el extranjero	Jefatura de hogar nacida en Chile
Porcentaje de hogares sin hacinamiento	79,4%	94,2%
Porcentaje de hogares con hacinamiento medio	12,9%	4,3%
Porcentaje de hogares con hacinamiento medio	4,9%	1%
Porcentaje de hogares con hacinamiento crítico	2,8%	0,6%
Porcentaje de hogares en hacinamiento macrozona Norte	24,9%	6,7%
Porcentaje de hogares en hacinamiento macrozona Metropolitana	22,3%	6,7%
Porcentaje de hogares en hacinamiento en el resto del país	9,1%	5,1%

Fuente: Elaboración propia en base Ministerio de Desarrollo Social (2017).

Victimización por parte de las personas adultas cuidadoras

Las y los profesionales que trabajan con familias migrantes reconocen victimización de los niños y niñas migrantes por parte de sus cuidadores. Mientras algunos admiten que no se trata de prácticas exclusivas de la población migrante, otros profesionales otorgan valor explicativo a la nacionalidad e incluso al origen rural. Esto desencadena un problema adicional pues favorece la estigmatización de los colectivos migrantes a riesgo de reproducir y profundizar las situaciones de discriminación. La responsabilidad de estos profesionales en la reproducción de la discriminación es muy alta, dado que ocupan un rol de autoridades pedagógicas (Bourdieu & Passeron, 2005) en la comunidad. Es posible evidenciar en las siguientes opiniones una variedad de comprensiones acerca de este fenómeno, de parte del personal técnico y profesionales:

“Yo creo que no lo podría generalizar a algo porque también he visto padres chilenos pegarles cachetadas a niños porque son, no sé, los han suspendido o cosas, han tenido problemas disciplinarios” (profesor, escuela pública, Región Metropolitana).

“Sí, se da así, que las familias sobre todo peruanos y bolivianos son como más agresivas” (psicóloga, escuela pública, Región Metropolitana).

Más allá de los castigos que declaran ejercer las personas cuidadoras, algunas y algunos profesionales entrevistados en este estudio, detectan otra forma de victimización que identifican como negligencia, como desaseo de las niñas y los niños migrantes y falta de descanso, siendo considerados como factores de riesgo de vulneración de derechos.

Advertimos que las condiciones materiales y laborales que vive la población migrante condicionan la recurrencia de estas conductas. Se incluye dentro de la negligencia el tiempo que niñas y niños migrantes pasan solos en casa asumiendo tareas de cuidado, como cocinar o cuidar a niñas y niños más pequeños, con quienes tienen lazos sanguíneos o comunitarios. Esto último se debe, en parte, a la extensión de las jornadas laborales de las personas cuidadoras principales y la falta de una red de apoyo (secundaria) que pueda cubrir el cuidado infantil cuando sus madres y padres trabajan.

En el país de origen, la ausencia de las madres y los padres podría haber sido cubierta por la familia extendida (generalmente, abuelas o tías). Sin embargo, en Chile este problema no se resuelve debido a la escasez de políticas públicas de cuidado y la falta de redes de apoyo comunitario, por lo tanto, acaba transformándose en una responsabilidad compartida con las amistades, las vecinas o las hermanas y hermanos mayores que se encargan de realizar este trabajo reproductivo (doméstico y/o de cuidado infantil). Las familias migrantes saben que existen sanciones sociales y legales frente a sus ausencias, pero tienden a ocultar esta situación ante la carencia de otros recursos de cuidado y el temor de perder la custodia de sus hijas e hijos.

“Los niños muchas veces, el migrante y sus hijos quedan solos porque tienen que trabajar y el hermano grande se hace cargo de los más chicos y con el temor de que alguien de los vecinos te lleve al SENAME. Lo que nos pasaba a nosotros, yo, a veces, mi hijo, ahí, me

decía: “si viene alguien y toca la puerta, di que tu abuelita está atrás, para que no digan nada, porque los vecinos aquí se dan cuenta que tú quedas solo y te llaman a los carabineros” (madre ecuatoriana, 33 años, Región de Iquique).

Este problema conlleva a que, en ocasiones, las niñas y los niños más pequeños sean devueltos a su país de origen hasta que tengan edad para cuidarse con mayor autonomía. En nuestro estudio encontramos situaciones como la ausencia los controles de salud (llamado coloquialmente como “el control del niño sano”) o la falta de inscripción en el servicio sanitario correspondiente al domicilio podía llegar a considerarse como una forma de negligencia marental o parental. Algunas y algunos profesionales participantes de este estudio lo atribuyen a la falta de regularización de los documentos, no obstante, aún cuando su situación legal esté regularizada, la inasistencia a los servicios de salud puede ser multicausal y obedecer a cuestiones macrosociales, como las dificultades burocráticas o los reducidos horarios de atención de las instituciones públicas; o microsociales, como la falta de una red de apoyo comunitario o las largas jornadas laborales de las familias migrantes, que también son cuestiones estructurales, porque afectan a varios grupos sociales. Cabe señalar que se deben considerar las condiciones materiales en las que viven las familias migrantes en este nuevo contexto, donde el estado proporciona escasas prestaciones sociales y el acceso a algunos derechos, pero queda altamente condicionado al estatus migratorio (Pavez-Soto, 2012; UNICEF, 2012a). En otras palabras, son pocas las oportunidades que tienen las familias migrantes para conciliar la vida laboral (en condiciones de alta precariedad y, a veces, de explotación) con la vida familiar (que también es vivida en viviendas y barrios con características de exclusión social y pobreza).

Por su parte, algunas personas adultas cuidadoras migrantes admiten el ejercicio de castigos verbales y físicos o gritos como medios para disciplinar a sus hijas e hijos. Profesionales colocan la explicación de este fenómeno en la cultura de su país y en sus propias historias familiares. A veces, las madres y los padres también lo justifican de esa manera; porque consideran que niñas y niños chilenos no respetan las normas o que la sola conversación no sería un medio suficiente para corregir las “malas conductas” infantiles.

“Es que es muy difícil cambiar la idea como a ti te han criado y como que tú lo sigues, o lo quieres seguir, pero... trato de no hacerlo (...) No es tan bueno tampoco solamente el hablar, el hablar con ellos, de vez en cuando, quizás ‘una-una’ (palmada), así como para, para frenarlo, porque a veces ni saludan, ni te respetan, te dicen cualquier cosa (madre peruana, 43 años, Región Metropolitana).

La corrección mediante el castigo físico a algunas madres y padres entrevistados en esta investigación les parece válida, dependiendo de la fuerza utilizada. El uso de la fuerza sería relativo dependiendo de la edad de las niñas y los niños, pero no llega a ser considerada violencia, sino un método de educación o corrección de la conducta. Cabe decir que esto no es generalizado, pero sí se presenta en algunas familias migrantes participantes de este estudio.

“Sí, cuando le pegué (...) educarlos, como dicen en mi país, pero es una violencia como se dice aquí” (madre colombiana, 24 años, Región de Valparaíso).

Resulta neurálgico leer este tipo de declaraciones a la luz de una visión crítica sobre el uso de la violencia en la crianza infantil y su normalización histórica en la región latinoamericana, incluido Chile; recordemos que más de la mitad de la niñez chilena señala haber sufrido algún tipo de maltrato al interior de sus familias (Consejo de la Infancia, 2018). No obstante, algunas instituciones públicas y organizaciones no gubernamentales que realizan intervención social con comunidades extranjeras despliegan un discurso público en nombre de la protección infantil, pero que podría esconder prejuicios racistas y xenófobos.

Entonces, vale la pena volver a plantear una inquietud respecto a cuáles son los límites éticos entre educar, socializar y corregir las prácticas sociales infantiles, el respeto, la dignidad y los derechos infantiles, así como quién determina estos límites, bajo qué parámetros y sobre quiénes recaen mayormente; pareciera ser que se hipervisibiliza el uso de la violencia en algunas familias migrantes, empobrecidas o que están en condiciones de exclusión social, mientras no se realiza la misma vigilancia moral sobre las familias ricas o con mayor poder que también maltratan a sus niñas y niños (Pavez-Soto, 2018). En las siguientes citas se pueden apreciar estas mismas cavilaciones: un padre reflexiona sobre las interpretaciones divergentes que tiene una misma práctica en diferentes países o contextos (como “pegarle a un niño”), a su vez, una madre reconoce que siempre existe ese límite ético-político en el uso de la violencia, porque puede ser interpretado como un abuso de poder. Por último, otra madre indica que la edad sería una forma de establecer el límite para el uso de la violencia, entendiendo que a menor edad menor violencia y viceversa, argumento que seguiría normalizando esta cuestión sin erradicarla del todo.

“Entonces es al revés, aquí es mal visto pegarle a un niño, lo cual entiendo, la violencia no creo que resuelva mucho, yo a mis hijas si les he dado sus buenas nalgadas” (padre cubano, 32 años, Región Metropolitana).

“Siempre hay límites, siempre hay límites también, castigarlos, tampoco es abusar de ellos” (madre peruana, 43 años, Región Metropolitana).

“...mis niñas igual son chiquititas, no les he castigado con correa, mis niñas no más con la mano, un palmazo” (madre peruana, 27 años, Región Metropolitana).

En nuestra investigación también identificamos otro tipo de castigos corporales que sufren las niñas y los niños migrantes, como tener que esperar detrás de un mueble, hincarse de rodillas y con los brazos en alto, duchas de agua fría, pegar y/o amenazar con objetos (escobas, cinturones, artículos domésticos, etc.). Cabe destacar que en ciertos casos de reunificación familiar son particulares los periodos de adaptación tras largas temporadas en que las niñas y los niños migrantes han estado en su país de origen bajo el cuidado de otros sujetos adultos que ostentan

los roles de autoridad familiar. En lo posterior, se generan períodos de tensión, ajuste y negociación de roles y las relaciones intergeneracionales en el país de destino. Se trata de una fase de adaptación al nuevo escenario, donde hay mayor vigilancia estatal sobre las prácticas de crianza infantil de las familias migrantes (Pavez-Soto, 2011). Esto puede derivar en el uso de la violencia como un medio “eficaz”, pero éticamente cuestionable, para restablecer la autoridad adulta perdida o afectada por los procesos de migración transnacional, por los años de separación, las diversas autoridades familiares y los cambios propios que ocurren en el desarrollo biopsicosocial infantil. Por ejemplo, algunas madres reconocen que utilizan la restricción de artefactos o limitan las prácticas de ocio como una forma de castigo infantil, tal como podemos ver en la siguiente cita. Generalmente se trata de limitar el uso del teléfono móvil, el acceso a juegos electrónicos, la práctica de algún deporte o mirar la televisión.

“Les digo que, cualquier cosa que quieran, no se les va a dar” (madre dominicana, 31 años, Región Metropolitana).

De todas las formas de castigo, una de las más cuestionables en el nivel ético y simbólico es la imposición de la lectura obligatoria. Ciertamente, el arte y la literatura pueden ser prácticas recreativas para algunas personas y para otras no, pero es innegable su aporte al desarrollo biopsicosocial infantil y humano. Por eso, es lamentable que las familias utilicen la lectura obligatoria como una forma de violencia, porque envía implícitamente una valoración negativa de la literatura, que puede perjudicar el rendimiento escolar y los hábitos de lectura (Plan Nacional de Lectura MINEDUC, 2017).

“Cuando tiene castigo, lo único que tiene en su función es la lectura, no tiene televisión, no, no, televisión no tenemos, no tiene Laptop, no tiene juegos en el pasillo. Y todo eso, hasta que corrija la situación” (padre cubano, 32 años, Región Metropolitana).

En nuestro estudio hallamos algunos casos de niñas y niños migrantes que relataron ser testigos de la violencia que puede existir en su grupo familiar. Así también lo confirman algunas y algunos profesionales, quienes atribuyen la violencia a motivos machistas, porque es ejercida principalmente por parte de los hombres en contra de las mujeres.

“Si, testigo de violencia entre los progenitores mucho (...) es casi como común, hay mucho machismo, por lo tanto, mucha también violencia desde el hombre hacia la mujer” (psicóloga, institución pública de infancia, región de Tarapacá).

Algunas personas adultas que desarrollan labores de cuidado infantil consideran que la imposición de la autoridad a través del castigo sería una facultad propia, dada su posición de poder respecto a la edad y/o la relación de dependencia y cuidado mutua. Pueden distinguir que

en Chile el castigo físico es sancionado socialmente, sin embargo, lo ven como algo necesario y casi natural. En este tipo de argumentos subyace una normalización del uso de la violencia en la crianza infantil (castigo corporal, gritos, amenazas, etc.). De hecho, algunas familias tienen la creencia arraigada de que se trataría de un derecho (más bien un privilegio que raya en el abuso) inherente a las formas de ejercer autoridad al interior de las familias, en tanto madre, padre o persona adulta que cuida y/o mantiene a una niña, niño o adolescente dependiente. El cuidado y la dependencia generarían ciertos derechos y deberes para ambas partes, entre los cuales la obediencia infantil frente a la autoridad adulta sería incuestionable (Pavez-Soto, 2018). De allí, que tengan la sensación de que las leyes chilenas o el discurso público de protección de los derechos de la infancia serían formas de arrebatarles o debilitar esa autoridad familiar que se legitimaba a través de un discurso conservador de la crianza infantil.

Como se puede apreciar en las citas que mostramos a continuación, algunas personas adultas migrantes participantes en este estudio, reconocen los conflictos generacionales que inciden en la adaptación social y cultural, para explicárselos invocan (con razón o sin ella) la legitimidad que estas prácticas de crianza infantil tendrían en sus lugares de origen, pero no así en el nuevo contexto de residencia, Chile. Podemos ver cómo en estos dilemas ético-políticos del cuidado infantil convergen las jerarquías de edad y origen étnico-“racial”-nacional, mezclándose así argumentos adultocéntricos y prejuicios raciales en los discursos que legitiman el uso de la violencia, tanto en la propia niñez migrante, como en sus familias y en el personal técnico que les atiende.

“A los adultos le han quitado la autoridad de poder corregir a los niños, porque, a veces, los niños le pegan a los adultos y eso no se ve en Bolivia” (madre boliviana, 35 años, región de Tarapacá).

“Acá, hemos notado que un niño se lanza al piso a gritar y los padres se sienten incómodos no hacen nada, nosotros venimos de un lugar donde se corrige automáticamente eso con una buena nalgada y sí, no es mal visto por el resto de las personas que están alrededor, o sea, que es una cultura muy distinta” (padre cubano, 32 años, Región Metropolitana).

Por otra parte, algunas personas adultas cuidadoras vivencian el castigo hacia sus hijas e hijos con sentimientos ambivalentes, como culpa o pena. Con ello, van experimentando cambios paulatinos en sus prácticas de crianza, una vez que observan que sus hijas e hijos se transforman en personas temerosas, por ejemplo, como se observa en las siguientes citas.

“Le dejaba una marca roja, hasta que después, agarro, me siento con él, después del castigo, soy consciente y le digo: ‘hijo perdóname, no quise que pasara esto’. Pero, ahora lo que hago, mejor dicho, lo reto” (madre peruana, 27 años, Región Metropolitana).

“Los arrodillo. Sí. Porque esa es la única manera de tranquilizarse y dejar de pelear, los hincó y los dejó un rato, aunque me duela” (madre dominicana, 31 años, Región Metropolitana).

“Antes era más, se puede que, más rígida, pero cambió mi forma de ser, porque me di cuenta que, como que, ellos se ponen muy temerosos. Ahora el castigo que les doy es, se puede decir, de palabras, o sea, un grito puede ser o un castigo: ‘no me sales a jugar’” (madre peruana, 24 años, Región Metropolitana).

Es relevante el hecho que la conciencia de las madres y los padres acerca de los efectos que el castigo puede tener sobre el desarrollo biopsicosocial de sus hijas e hijos sea el factor movilizador para modificar la práctica de maltrato, pero no ocurre lo mismo con las sanciones sociales o incluso legales que recaen sobre las familias migrantes, durante sus procesos de adaptación a esta cultura. A esta forma de ejercer vigilancia y control de parte del estado chileno sobre los grupos sociales empobrecidos se le ha denominado la transparencia de la pobreza (Marchant y Petersen, 2014).

Tanto algunas personas adultas entrevistadas, como algunas niñas y niños migrantes participantes de este estudio coinciden en que una de las mayores dificultades para ejercer sus derechos es conocerlos en el contexto chileno. Y, en segundo lugar, una vez en conocimiento de sus derechos, asumir la tarea de exigirlos frente a un entorno que debe facilitar todas las condiciones para ello.

“Pues estar informados y hacerlos valer, porque en realidad uno, uno, a veces, sabe las cosas y las deja que pasen por alto” (madre colombiana, 32 años, Región Metropolitana de Santiago, comuna de San Joaquín).

Conocer los derechos que están garantizados en las leyes o en las normativas administrativas, implica asumir que van a existir diferencias jurídicas y culturales respecto al país de origen. Nos referimos fundamentalmente a las prácticas de crianza y cómo estos modelos se ponen en tensión con el respeto y el ejercicio de los derechos de la infancia en cada contexto. El siguiente relato de una profesional que tuvo un conflicto con un padre migrante que defendía los gritos o el castigo corporal como una forma de corrección normal en su país, nos invita a situar el discurso de los derechos en cada contexto. En el discurso del padre adulto se superpone la noción de privilegio de género (como beber alcohol en exceso fuera del hogar) o ejercer abusos (como infringir castigos corporales) con el concepto de autoridad patriarcal. La palabra autoridad se utiliza como un sinónimo de autoritarismo y al aplicarlo en el entorno familiar, se podría decir que el padre - por esta sola condición- tendría derecho a vulnerar los derechos de su hijo, quien debería aceptarlo como algo natural. Lo cual refleja la naturalización del uso de la violencia en la familia.

“Estaba súper asustado porque lo estaban citando de la Oficina de Protección de Derechos de la municipalidad, y cuando nosotros le explicamos porqué él estaba más sorprendido

todavía, porque dijo ‘pero ¿Por qué si es mi hijo? y yo tengo en el fondo el derecho a corregirlo, porque él sabe que tiene que acostarse’ (...) Nosotros le explicamos que si bien el podía hacer eso a lo mejor de donde él provenía, pero para nosotros, acá, era una vulneración de derechos (...) Él estaba muy extrañado de que el gobierno chileno se metiera con la educación de sus hijos, porque él decía que eso era una corrección normal y que él llegaba bebido porque era su casa y que estaba dentro de sus derechos” (socióloga, institución pública de infancia, Región Metropolitana, comuna de Santiago).

En nuestra investigación registramos que la falta de información o los medios utilizados para compartirla, son factores que influyen en el conocimiento de los propios derechos. Una madre boliviana expresa que no conoce ningún programa donde se sienta apoyada y pueda conocer sus derechos como madre migrante:

“Que hubiera programas, pero que puedan ser de fácil acceso, para que las personas, familias -yo no conozco ningún programa- y para que los niños puedan saber sus derechos, apoyarlos como niños migrantes... instruir a los padres, eso. Más que todos los programas, para que puedan apoyarlo y saber que se cuenta con algún programa que nos va a respaldar, nos va a apoyar” (madre boliviana, 31 años, región de Tarapacá, comuna de Iquique).

Situaciones de pobreza y exclusión social

Desde el paradigma dominante de infancia en la modernidad (Gaitán y Liebel, 2013), la protección de los derechos de las niñas y los niños implica que no realicen actividades económicas -como trabajar a cambio de dinero- porque se estima que los recursos materiales debieran ser provistos por el mundo adulto (familia y estado), y así garantizar el desarrollo biopsicosocial infantil en condiciones de bienestar material. No obstante, como ya hemos visto que las familias migrantes en Chile en general viven en condiciones de pobreza y exclusión social, además, en algunas mujeres migrante son las jefas del hogar, lo que implica que deben llevar a cabo dobles o triples jornadas de trabajo sin contar con una red de apoyo (secundaria) de cuidado (Pavez-Soto, 2011). En este escenario, ocurren situaciones extremas donde las niñas y los niños migrantes acompañan a trabajar a sus madres y padres, lo que significa que también trabajan, al tiempo que quedan sujetos a los horarios laborales adultos, por lo tanto, se ven afectados sus tiempos de descanso, recreación infantil y estudios.

“Son niños que están acostumbrados a estar sin padres, así que es, como, complicado enseñarles a ellos que la vulneración de derechos también les atañe a ellos, porque un niño que trabaja para colaborar a la casa y uno le dice ‘tu hijo no puede trabajar, porque está en contra de los derechos de los niños’” (trabajadora Social, institución pública de infancia, región de Tarapacá).

En este estudio, hallamos algunas situaciones donde los horarios de las escuelas o de los servicios de educación inicial no se ajustan a los escasos tiempos disponibles que tienen las familias migrantes. Existe una clara incompatibilidad entre los horarios institucionales hábiles y los horarios del mercado de trabajo al que pueden acceder estas familias. Como ya hemos visto, las personas migrantes se transforman en sujetos vulnerabilizados que acceden a empleos altamente precarios que, por lo general, tienen jornadas extensas sumadas a las horas de traslado en sistemas de transporte público deficientes. En un contexto de alta vulnerabilidad social, muchas familias migrantes se ven obligadas a aceptar esos horarios de empleos que, además, son mal pagados, tienen escaso prestigio y pueden convertirse en una explotación laboral. La necesidad económica a veces resulta imperiosa. Por otro lado, ya hemos dicho que las familias migrantes -producto del traslado, la temporalidad o la fase de su proyecto migratorio- disponen de escasas redes de apoyo comunitario. Debido a esta pobreza, vulnerabilización y exclusión, algunas niñas y niños acompañan a sus madres, padres y personas cuidadoras en la realización de actividades laborales como venta ambulante, por ejemplo. Pero también, no podemos desconocer que el trabajo de las niñas y los niños está legitimado y validado en el sistema de creencias de algunas familias y comunidades migrantes latinoamericanas (andinas y afrocaribeñas), pues la organización económica históricamente ha sido diferente en cada cultura ancestral.

“Un [niño que trabaja]... pero ¿cómo come?... ‘porque tiene que ganarse su plato de comida’ y eso es algo que dentro de su cultura es lo normal. Así que ahí es donde se produce el choque de culturas” (trabajadora social, institución pública de infancia, región de Tarapacá).

Dado que este tema es de gran complejidad, es preciso revisar algunas premisas teóricas y datos históricos para analizarlo. En varias zonas de Latinoamérica (andina y afrocaribeña) las niñas y los niños participan del trabajo de subsistencia y reproducción, porque son vistos como participantes activos de la comunidad (sociedad/país), al igual que las personas adultas (Liebel, 2003 en Pavez-Soto, 2013).

Según Qvortrup (1992 en Pavez-Soto, 2013), en la modernidad ilustrada las niñas y los niños realizan un trabajo escolar que forma parte del proceso productivo capitalista (hoy, financiero global), el mercado de trabajo requiere integrar mano de obra con una formación básica (alfabetización digital, idiomas, tecnologías, etc.). Por eso, la educación inicial es una obligación (legal), pero no se paga nada a cambio del tiempo y la energía que se requiere para realizarlo, como todo trabajo, por el contrario, la educación es vista como un gasto, a lo sumo, como una inversión.

Además, en la cultura occidental las niñas y los niños han sido excluidos de ser titulares de derechos de propiedad (de allí que no se acepta que manejen dinero ni cuentas bancarias, tarjetas de crédito, etc.). Es una paradoja de la infancia occidental que supuestamente tiene mayores niveles de protección y oportunidades de desarrollo biopsicosocial, pero no puede ser considerada como sujeto de pleno derecho en el sistema capitalista, porque no cumple su premisa básica para ser considerado como tal: el participar del intercambio en igualdad de condiciones. La infancia aporta el trabajo escolar de modo gratuito (tal como las mujeres hemos realizado históricamente

el trabajo reproductivo de modo gratuito), a cambio de una promesa de desarrollo e inclusión que no siempre se cumple. Si bien en Chile los costos de la educación son compartidos entre el Estado y las familias, estas últimas se llevan el mayor peso, especialmente en condiciones de vulneración y pobreza (debido a la privatización de la educación) (Pavez-Soto, 2012).

Si el trabajo escolar infantil no es pagado (con dinero, incentivos, etc.) no será valorado en la cultura capitalista, entonces generará una pérdida de poder, prestigio y estatus en los sujetos que desarrollan esa tarea (tal como ha ocurrido con el trabajo de cuidado y las mujeres). Asimismo, en occidente ha predominado el paradigma del desarrollo biopsicoevolutivo y el concepto de maduración, que ha venido a legitimar científicamente la exclusión infantil de la vida económica y social. Por el contrario, en algunas culturas andinas la organización económica discurre por bienes como la tierra o la autoridad simbólica, donde las niñas y los niños pueden ser considerados como sujetos participantes de la vida social, por eso se acepta que trabajen y ganen algo a cambio (dinero u otras especies). Desde esos enfoques el trabajo de las niñas y los niños se valora como un aporte, que no es lo mismo que el trabajo infantil (Liebel, 2003 en Pavez-Soto, 2013).

El discurso del trabajo infantil y su erradicación se ha instalado en el debate público latinoamericano, quizás sin mostrar que ha sido promovido por agencias internacionales (como la OIT) o empresas privadas (Telefónica/Movistar) con fines escolarizantes (para responder a las demandas del mercado laboral, diría Qvortrup, 1992 en Pavez-Soto, 2013). El discurso moralizante y abolicionista tiene como fundamento un enfoque adultocéntrico que proviene de Europa y ha sido aceptado como lo políticamente correcto en nuestro país, incluso contradiciendo hechos histórico-sociales. Debemos decir que también hay niñas, niños y adolescentes chilenos que trabajan por diversas razones, entre las cuales se pueden mencionar las condiciones de pobreza, basta ir a una feria de una zona empobrecida para observarlo (Pavez-Soto, 2013). Una vez más, parece ser que el discurso de la protección de la infancia solo es una bandera que disfraza prejuicios raciales y xenófobos, que recaen como un tipo de violencia simbólica sobre ciertas familias migrantes.

Algunas entrevistas realizadas a profesionales en el norte de Chile advierten que el origen rural podría ser un factor que condiciona la forma de comprender las prácticas de violencia que sufren las niñas y los niños migrantes. Por lo tanto, es probable que se generen mayores disonancias entre esta comprensión y los paradigmas de intervención social proteccionistas y, ciertamente, de vigilancia y control sobre la niñez migrante.

“A pesar de que muchos dicen que, en Bolivia, igualmente, hay un símil del SENAME que ve, pero como la mayoría de las personas que atendemos son de, como, que, de la sierra, como de zonas lejanas, no tienen acceso a este sistema de protección o no tienen una visión más concreta de la protección de la infancia. Y se encuentra que, pucha, yo, no sé, un niño se portó mal y yo le di unos correazos y, pucha, me llevaron al tribunal, si yo solo lo estoy corrigiendo. Esa es la visión que tienen los migrantes, te hablo de los bolivianos, porque los casos que tengo son bolivianos y un par de peruanos (...) esta gente boliviana, que son más lejanas de las ciudades, les cuesta mucho problematizar que efectivamente corren en algún tipo de error y eso solo va a dificultar” (trabajadora social, institución pública de infancia, I región de Tarapacá, ciudad de Iquique)

Dado que la intervención psicosocial reproduce lógicas de dominación o liberación, resulta crucial explicitar los desencuentros que se podrían generar entre las visiones del personal técnico y de las familias migrantes acerca del cuidado infantil; se trata de conflictos de poder que muestran la necesidad de realizar intervenciones psicosociales con pertinencia intercultural. Por ejemplo, si a causa de una intervención poco sensible y descontextualizada, una familia que se sintiera incompetente respecto a sus recursos parentales/parentales o fuese directamente acusada de maltrato o vulneración de derechos por las y los profesionales, es probable que genere mecanismos de resistencia a la red de protección infantil e instituciones públicas. Existe temor en algunas familias migrantes de ser auscultadas por el Estado chileno, saben que están en situación de mayor vigilancia y control, a raíz del racismo institucional y el sesgo xenófobo con el que pueden intervenir las instituciones públicas.

En nuestra investigación observamos que algunas familias migrantes eluden los controles (foucaultianamente vistos) de salud, por ejemplo, porque tienen temor de recibir sanciones morales o amenazas legales de parte de las y los profesionales. Es innegable que la intervención psicosocial es un recurso que tienen las familias migrantes, porque acceden a prestaciones sociales o ejercen ciertos derechos. Al mismo tiempo que se les protege, el Estado oprime de una forma simbólica, mediante los procesos de intervención psicosocial, cuestión de complejidad infinita. En lo concreto, también puede desencadenar que en definitiva las niñas y los niños migrantes quedarán alejados de la red de protección estatal y, eventualmente, podrían vivir vulneraciones a sus derechos. El racismo institucional se puede apreciar en casos emblemáticos que han remecido a la opinión pública, como lo ocurrido con la joven mujer haitiana y madre migrante, Joane Florvil (Vargas, 2018), víctima de una cadena de intervenciones basadas en prejuicios raciales y xenófobos que la llevaron a la máxima expresión de la violencia: la muerte “en manos” del Estado chileno.

Recomendaciones nacionales

- Revisar la pertinencia de los protocolos y procedimientos en caso de vulneración de derechos en la red de instituciones públicas que atienden a la niñez migrante. Enfatizamos en la necesidad de una intervención psicosocial situada, antes de hacer una denuncia o pedir medidas de protección, es decir, al judicializar problemáticas sociales de las familias migrantes; solo crecerá la distancia hacia los servicios públicos ante el miedo a ser sancionadas, sentir mayor control social y vigilancia que las familias chilenas del mismo nivel socioeconómico. Es decir, son más visibles y se coloca una lupa de intervención sobre las acciones que estas familias llevan a cabo.
- Dentro de los aspectos a relevar para una intervención psicosocial situada se sugieren: la temporalidad y recurrencia de los hechos problemáticos en el contexto del proyecto migratorio familiar; indagar cuáles son los imaginarios sobre el cuidado y los modelos de crianza vigentes en el país de origen. Además, se deben considerar las condiciones estructurales que limitan el accionar de las familias y la falta de alternativas públicas, como guarderías comunitarias, servicios de cuidado extraescolar públicos y gratuitos, red de apoyo para familias en condición de pobreza y precariedad laboral, entre otros.

- Antes de una denuncia de vulneración o judicialización, confirmar si las familias migrantes han tenido la oportunidad de participar previamente (en sus países de origen, en los países de tránsito y/o en el país de destino) en programas de intervención psicosocial, por ejemplo, sobre roles parentales/parentales y pautas de crianza. La investigación muestra que las experiencias preventivas han logrado bajar los indicadores de violencia.
- Fomentar la orientación preventiva de la violencia a través de la promoción del buen trato. Esto implica que la fundamentación y planificación de la política pública logre distinguir conceptualmente entre: intervención, prevención y promoción. Esto requiere evaluar los alcances prácticos en estos tres niveles respecto a la capacidad y recursos en cada servicio o programas sociales sectoriales e intersectoriales.

“Yo creo que hay que hacer un trabajo fuerte de, de promoción y prevención, pero específicamente con los migrantes, o sea, desde tener en cuenta cuál es la cultura y tener en cuenta eso al valorar, o sea, al hacer la entrevista, de qué tan normalizado está y trabajarlo desde la salud” (enfermera, institución académica, Región Metropolitana, comuna de Independencia).

- Evaluar la comprensión, los recursos y las experiencias de las y los profesionales que ejecutan prácticas de intervención psicosocial. Conocer sus limitaciones, necesidades y creencias en torno a la infancia en general y a la migrante en particular. Además de combatir estereotipos, prejuicios y rumores que a veces se solapan en la intervención directa. Esto a través de capacitaciones situadas a su contexto y según las problemáticas de cada región del país. En nuestro estudio vimos que a modo general en las cuatro regiones del país con mayor población migrante, se presentaba la necesidad de formación profesional en los temas de interculturalidad, atención de la diversidad, visión crítica de la infancia.
- Profundizar sobre los efectos del maltrato infantil a modo de fundamento en el diseño de las intervenciones psicosociales. La razón es que, de acuerdo a la investigación, ni las sanciones sociales ni las legales son suficientes para frenar las agresiones y su legitimidad como prácticas de crianza en las familias. Es decir, el enfoque punitivo muy presente en la forma de entender la intervención psicosocial no es suficiente y se requieren acciones preventivas, de promoción y transformación de las creencias en cuanto a las relaciones de poder basadas en la edad y origen étnico-“racial-nacional.
- Promover y potenciar desde el nivel nacional hacia los niveles de ejecución territorial el trabajo “crítico” e intercultural sobre los roles parentales/parentales y las pautas de crianza de forma permanente, sistemática y articulada e intersectorial. A continuación, una profesional que atiende a población infantil migrante, reflexiona a partir de la experiencia del taller “Nadie es perfecto”, perteneciente al Programa Chile Crece:

“Potenciarlo más, porque no siempre funciona, no siempre se hace, hay muy pocas instancias de participación, porque la gente tiene que ir al consultorio, al CESFAM. Entonces se debería salir afuera, capacitar a más gente para que sean moderadores o facilitadores (Enfermera, institución académica, Región Metropolitana, comuna de Independencia).

Recomendaciones locales

Estimamos relevante la siguiente experiencia como recomendación a nivel local, pues expone la necesidad de un enfoque preventivo e intersectorial:

“La experiencia nos enseñó que... nos fuimos focalizando con la prevención más que con la reacción. Nos resultó, bajamos un poquito los indicadores que se nos daban de violencia intrafamiliar dentro de la escuela y de caso de violencia que representamos, pero, aun así, creo que es una tarea súper grande porque siguen existiendo casos de violencia que son puertas adentro y que son un secreto absoluto, los vecinos saben que existen, pero nadie los denuncia, sea así con inmigrantes o con chilenos o entre migrante y chileno, que también se da. Entonces es una tarea... grande, o sea, si la escuela es algo aislado, pero también tiene que estar desde la municipalidad, desde la junta de vecinos, desde carabineros y desde tantas otras instituciones que intervienen” (educadora diferencial, escuela pública, Región de Antofagasta).

Tal como expresa el relato recién expuesto, en vista de que la victimización por parte de las personas cuidadoras no es un hecho aislado, sino que forma parte de un contexto social más amplio que trasciende al origen extranjero, surge en el espacio familiar, generalmente presenta testigos y tras su detección en los centros educativos, termina siendo intervenido en los ámbitos judicial o de salud. Por ende, consideramos que debe ser abordado en todos los ámbitos señalados. Recomendamos:

- Trabajo sistemático sobre modelos y pautas de crianza, recursos marentales/parentales, prevención de los factores de riesgo y promoción del buen trato como medidas preventivas a la judicialización de casos de vulneración, siempre considerando enfoques interculturales y evitando nociones etnocéntricas.
- Articulación barrial e intersectorial para el abordaje de los casos y las medidas preventivas. Una articulación que tenga como unidad de intervención al barrio favorece una adecuación contextual pertinente al perfil sociodemográfico de la comunidad. El conocimiento particular del territorio, la comunidad y sus dinámicas permite apuntar hacia problemáticas específicas que no son detectables con intervenciones de orden general.
- Elaborar políticas públicas de conciliación de la vida laboral y familiar diseñadas especialmente para las familias migrantes, por lo tanto, involucran estrategias tales como: reducción de jornadas laborales para madres y padres migrantes; regularización administrativa para acceder a empleos con mejores condiciones (sueldo, horarios, etc.);

convalidación de títulos y certificados académicos expedita y la voluntad política de establecer acuerdos multilaterales al respecto; garantizar acceso a la vivienda digna en barrios y territorios con altos estándares de habitabilidad e inclusión social; crear programas de acompañamiento de los procesos de reunificación familiar y de movilidad infantil en cuanto a los conflictos intergeneracionales que se podrían provocar para facilitar la etapa de adaptación (ver ejemplo del Ayuntamiento de Barcelona en Rendón, 2010).

ÁMBITO: EDUCACIÓN

Subrayamos la relevancia del ámbito educativo para la mejora de las políticas públicas relativas a la infancia en general y migrante en particular, sobre todo porque en nuestras sociedades actuales, las niñas y los niños pasan un tiempo considerable en las escuelas. Los centros educativos son el espacio social por excelencia donde se registra el mayor volumen de relatos de violencia infantil de este proyecto. A diferencia de la familia, que en nuestra sociedad tiene una connotación más individual y, por ende, los temas de alta complejidad tienden a resguardarse en la privacidad; la escuela es un espacio donde familias, niñas y niños migrantes y nativos están obligados a convivir en comunidad, a exponer sus conflictos, agudizarlos o mediar para resolverlos en el corto y mediano plazo.

Esto no implica que la violencia en el ámbito educativo ocurra con mayor frecuencia que el familiar, sino que sus manifestaciones quedan más expuestas. Por este motivo, el espacio educativo es por excelencia aquel donde se detectan las vulneraciones de derecho que surgen en el ámbito de la familia y/o la comunidad. Como consecuencia, las comunidades educativas están permanente y altamente presionadas y demandadas en sus capacidades para contener una amplia gama de problemas sociales.

Describiremos cuatro problemáticas que se han detectado como necesidades urgentes en esta investigación: a) ausencia de enfoques interculturales en el currículum oficial y reproducción de la discriminación a nivel de currículum oculto; b) falta de mediación intercultural en la convivencia escolar; c) falta de formación docente para la atención de la diversidad en la escuela; d) inclusión de nuevas comunidades lingüísticas.

Ausencia de la interculturalidad en el currículum oficial y reproducción de la discriminación en el currículum oculto

Existen al menos dos instrumentos a los que apelar para discutir sobre la diversidad cultural en las aulas y su relación con el currículum oficial. La Ley de Inclusión N° 20.845 promulgada en el año 2015 propone “eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes” (Ministerio de Educación, 2015, art.1), así como fomentar el respeto de la diversidad, incluida la diversidad cultural. No obstante, esta ley presenta un sesgo conceptual que reduce la diversidad cultural a lo indígena y no logra atender a la migración internacional (Pavez-Soto et al., 2018). En este mismo sentido, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe se orienta hacia las comunidades de los pueblos originarios de nuestro país. Por lo tanto, la atención de la migración como una variable clave en la diversidad, hasta ahora ha sido escasamente considerada en el currículum oficial. Salvo en algunas pocas escuelas que han ido siendo caracterizadas por la comunidad como centros de acogida para niñas y niños migrantes y que, como resultado, concentran una alta tasa de matrícula migrante y se han debido adaptar a la situación.

En paralelo a los aprendizajes explícitos en el currículum oficial, comprenderemos como *currículum oculto* (Torres, 1991) a todos aquellos aprendizajes que no están intencionados en el currículum oficial, pero que se realizan de igual forma en las interacciones cotidianas de la comunidad educativa. Incluimos aquí el aprendizaje de sesgos, estereotipos, expectativas,

valoraciones, etc. De acuerdo a los hallazgos que presentaremos se desprende que la interculturalidad está ausente de los programas oficiales, a la vez que prima y se reproducen aquellos aprendizajes que surgen a partir del currículum oculto que describimos a continuación.

Falta de mediación intercultural en la convivencia escolar

Como adelantamos en el apartado anterior, toda interacción en la comunidad educativa representa un recurso de aprendizaje. Ya sea intencionado pedagógicamente y planificado o no; o que, por ejemplo, termina siendo parte del proceso de socialización a causa de la observación cotidiana. A esto llamamos *currículum oculto*. Tanto los aprendizajes que se planifican pedagógicamente (Feuerstein et al., 2010), como aquellos que se omiten de la comunicación pedagógica, terminan siendo un aprendizaje para las niñas y los niños. Por lo tanto, hacemos una diferenciación entre aquellos aprendizajes de carácter espontáneo no planificados y aquellos intencionados pedagógicamente (Feuerstein et al., 2010). Un aprendizaje intencionado corresponde a aquellos que responden al criterio de intencionalidad de los aprendizajes mediados. De acuerdo Feuerstein et al. (2010) a la mediación es la interacción intencional con el estudiantado, tal como si fuese un puente para mejorar su comprensión más allá de la experiencia inmediata.

Algunos relatos de las niñas y los niños migrantes entrevistados en esta investigación señalan que el acoso con motivos que aluden a la “raza”/fenotipo tiende a ser invisibilizado por las personas adultas en el aula. En otras palabras, se normalizaría y se justificaría por la edad de las niñas y los niños:

“Porque como me discriminan, el profesor no hace nada, también a algunos compañeros les pegan. A mí me han pegado, estoy sentado cuando siento que alguien me pega. Y se hacen los tontos y se van” (niño colombiano, 10 años, Región Metropolitana de Santiago, comuna de San Joaquín).

En nuestra investigación identificamos la normalización de las conductas de acoso y las motivaciones racistas, incluso explícitas. En la mayoría de los casos no existe una intervención efectiva y directa frente a estos hechos y, muchas veces, se hace caso omiso de las agresiones, minimizándolas. Por el contrario, tanto el relato de docentes como de niñas y niños migrantes indica que a veces el trato especial o preferencial, en desmedro de la niñez chilena puede generar conflictos. Las y los docentes se refieren a un *sesgo sobreprotector* (Pavez-Soto et al., 2019) de parte de algunas personas adultas hacia algunas niñas y niños migrantes, especialmente quienes provienen de Haití o tienen necesidades materiales básicas, de comida y vestuario, por ejemplo. Mientras tanto, las mismas niñas y los niños haitianos, profesionales y familias de otras nacionalidades coinciden que ese trato preferencial genera una situación de mayor vulnerabilidad, aumentando las probabilidades de ser víctimas de acoso por acentuar la diferenciación.

“Son muy permisivos con los chiquitos haitianos y en eso no estoy de acuerdo... se les permite mal comportamiento, se les permite un montón de cosas, porque los consideran

como que son chiquitos que vienen de un país muy pobre con muchas carencias” (madre argentina, 42 años, región de Valparaíso).

Los motivos de acoso por rasgos fenotípicos o de nacionalidad se extienden también a los otros miembros de la familia. Así, algunos conflictos que surgen en el contexto escolar trascienden al espacio de la escuela y se extienden a la comunidad, como vemos a continuación:

“Un día molestaron a mi papá, como yo estaba saliendo del cole y después a mí me dieron la llave y después de, una niña me comenzó a molestar frente a todos sus amigos y después llegó mi papá, le dije a mi papá y después comenzaron a pelear, una señora comenzó a pelear con mi papá y después... después vino su hijo y le comenzó a pegar a mi papá” (niña haitiana, 9 años, Región Metropolitana, comuna de Conchalí).

Frente a esto, algunas niñas y niños migrantes tienden a guardar silencio y no exponer la situación de acoso para no involucrar a más personas y también, como una medida de protección para evitar seguir siendo víctimas del hostigamiento:

“¡Me defiendo sola! porque mi mamá si le digo una cosa así... ¡vamos ahora, vamos ahora! En la policía, vamos a la casa de ese hombre, no importa” (niña haitiana, 17 años, Región de Valparaíso).

Formación docente para la atención de la diversidad

El Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2020) es el documento guía para los procesos de acompañamiento y mentoría de las y los docentes y sus equipos, así como una guía en la evaluación docente. Se define como el estándar de la enseñanza y el conjunto de prácticas necesarias para generar aprendizaje en las y los estudiantes. Si bien indica factores favorecedores del aprendizaje, como un clima de respeto y empatía, no alude a la interculturalidad, ni entrega mayores herramientas para el trabajo con la diversidad de la población infantil migrante.

“Creo que debería haber una política migrante en los colegios, eso no está, no existe. Así como estamos y cómo la población migrante va a ir aumentando cada vez más, deberíamos nosotros, por ejemplo, que se nos enseñen algunas palabras, por ejemplo, o tener alguna capacitación, como para poder abordar las costumbres de ciertos países (profesor, escuela pública, Región de Valparaíso).

En la siguiente cita de una entrevista profesional es ilustrativa de las dificultades que algunos equipos educativos tendrían para mediar los conflictos que surgen a propósito de la violencia con motivo de las diferencias fenotípicas entre el estudiantado.

“Nos pidieron a nosotros colaborar, porque los profesores no sabían cómo enfrentarse a esto, porque tenía que ver con el tema cultural (...) ‘no, nosotros no estamos preparados’, los profesores nos decían: ‘nosotros estamos desbordados’” (psicóloga, institución pública de infancia, Región Metropolitana, comuna de Santiago).

Inclusión de nuevas comunidades lingüísticas

Recordemos que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe se orienta a las comunidades indígenas de nuestro país, por eso resulta poco idóneo para aplicarlo y acoger a otras comunidades lingüísticas, como es el caso de la niñez migrante no castellano hablante. En especial, la niñez migrante haitiana en Chile ha enfrentado esta barrera del idioma, porque tiene el creole como lengua materna, lo que se ha transformado en un factor de riesgo de sufrir acoso entre pares, temor a expresarse y menoscabo del rendimiento escolar, exclusión y desadaptación (Pavez-Soto et al., 2018).

Nos referimos a comunidades lingüísticas puesto que no solo las niñas y los niños son parte del proceso de enseñanza aprendizaje, sino también sus familias. Si bien, la niñez migrante tiende a incorporar el nuevo lenguaje con mayor rapidez que las personas adultas, en ese caso, las niñas y los niños van quedando limitados para apoyar la educación infantil y desconocen lo que niños y niñas están aprendiendo. La limitación lingüística también impide que la familia se haga parte de los códigos culturales y las prácticas sociales del centro educativo. Así lo expresa la siguiente cita:

“No hay un apoyo al profesor o una intención de llamar a esos apoderados para poder explicarle bien el sistema educativo, el currículum con que se trabaja, entonces está muy desinformado... el apoderado igual va y queda incomprendido porque son niños que están integrándose recién ahora y no hay una visibilización de cómo vienen, qué necesitan, no hay una capacitación para el profesor tampoco, nada” (Educatora de Párvulos, escuela pública, I región de Tarapacá, ciudad de Iquique).

La aculturación es un proceso por el cual las personas migrantes en general, y las niñas y los niños, en particular, se insertan en el nuevo país y desarrollan una serie de actitudes para llevar a cabo la adaptación. Dichas actitudes dependen, en gran medida, de los países de origen y de la clase social de cada grupo familiar. Portes y Rumbaut (1996, 2001 en Pavez-Soto, 2011) identifican tres tipos de aculturación respecto al idioma y la clase social de las familias migrantes, que van desde un extremo donde todas las personas del núcleo familiar aprenden el idioma local, la nueva cultura y abandonan paulatinamente las costumbres y los lazos de la cultura de origen (*aculturación consonante*), hasta el otro extremo donde solo las hijas e hijos adoptan las

costumbres y la lengua del país de destino, pero sus progenitores se resisten a hacerlo (*aculturación disonante*) y una situación intermedia donde todas las personas del grupo familiar aprenden la lengua y costumbres del país de destino, pero, al mismo tiempo, participan en la comunidad migrante presente en el país de destino, generando situaciones de bilingüismo (*aculturación selectiva*). Portes y Rumbaut (1996, 2001 en Pavez-Soto, 2011) recomiendan que este último tipo de aculturación se promueva en las políticas públicas, porque evitaría la exclusión social de las familias migrantes.

Ya es compartido el diagnóstico sobre la necesidad imperiosa de crear planes y programas de acogida para el estudiantado migrante, sus familias e incluir a todos los órganos de las comunidades educativas. Hasta ahora, las políticas públicas en materia de educación y migración se han focalizado en los procesos de acceso escolar y en los procedimientos de regularización administrativa, siendo aún un desafío la elaboración de acciones planificadas que respondan al diagnóstico ampliamente compartido sobre la precariedad existente (Pavez Soto et al., 2019).

La matrícula de población migrante sigue concentrándose en algunos centros educativos públicos que están sobredemandados o sobreintervenidos, tanto en el nivel metropolitano como regional, lo que, sin duda, corre el riesgo de generar efectos de “guetización”. Hasta ahora, el tema de la migración ha sido un contenido emergente dentro del campo de la reflexión y formación pedagógica, salvo excepciones. La falta de una política pública integral genera una serie de problemáticas cotidianas que se resuelven en la medida en que se presenta la contingencia y conforme a los recursos particulares de cada comunidad educativa. Las escuelas están sobrepasadas con este asunto, se requieren políticas públicas que articulen acciones en el campo curricular, en el acceso y la acogida, en la formación docente, entre otras cuestiones:

“En mi escuela, por ejemplo, no hay planes, lo que tú me preguntabas, ¿qué se hace con los niños migrantes? Ahí vemos, oye qué pasa si no... ahora, por ejemplo, lo que hicieron los profesores, como no sabían a principio de año qué cuadernos mandarles, porque no entendían historia, lenguaje... todos los cuadernos quedaron en las salas. Entonces los profesores armaban los cuadernos en la mochila... pero eso fue algo que se les ocurrió de un día para otro. No, no hay una preparación antes, ¿qué vamos a hacer si...? ¿qué pasa si llega un niño... chino? ¡¡Cómo nos comunicamos!?. Todo demasiado improvisado. Hace falta que se genere todo tipo de protocolo. ¿Cómo lo vamos a hacer con los cuadernos? Vamos a hacer colores a lo mejor, deberíamos hacer un horario con colores en vez de... con... palabras, pero todo es sobre la marcha, yo creo que hay demasiada informalidad en todo sentido... desde lo más básico... hasta lo más complejo” (profesora, escuela pública, Región Metropolitana, comuna de Recoleta).

Recomendaciones nacionales

- Integrar un enfoque intercultural desde una perspectiva transnacional en los distintos instrumentos que guían la práctica educativa: como las Bases Curriculares, el Marco para la Buena Enseñanza, la Formación inicial docente y los programas de convivencia escolar. Se propone que el enfoque intercultural sea un eje organizador y un elemento crítico de la

reflexión docente (Pavez-Soto et al., 2019). De igual forma se sugiere poner en práctica un enfoque feminista de derechos de la infancia en relación a esta visión de diversidad.

“Creo que hay un trabajo que hacer en el colegio, en la escuela, en el fondo, eh, no creo que, a nivel curricular, así, el Ministerio esté dando lineamientos, así, claros de lo que es la interculturalidad, el Ministerio de Educación. Yo creo que sería muy bueno que a nivel nacional hubiese una política centralizada de educación intercultural, donde los profes tengan que sí o sí lavarse el cerebro y en donde el tema se trabaje desde ya, porque en el fondo ¿qué pasa?, que son ciertas escuelas que tienen el “Escuela para Todos” y ciertas escuelas donde se hace un trabajo de intervención, donde viene un par de académicos que se instalan ahí o uno que tiene un par de pilotos, pero en el fondo debiesen ser todas las escuelas. No esperar que haya migrantes en las escuelas para tratar el tema de la migración entre todos. Entonces yo creo que eso le falta al Estado, porque la escuela es clave, es un lugar donde juntas a varios actores de una, está el papá migrante, el niño migrante, el niño chileno, la mamá chilena, está el Estado frente a la ciudadanía migrante y local dialogando” (socióloga, organización no gubernamental de migración, Región de Valparaíso, comuna de San Felipe).

- Diseñar indicadores para medir estándares de calidad educativa, en los planes y programas del Ministerio de Educación, que tengan incorporados aspectos clave de la perspectiva intercultural para gestionar la diversidad del alumnado de origen migrante.
- Asegurar que las matrículas puedan ser distribuidas territorialmente en diversos establecimientos para evitar sobrecargar a algunos centros, que acaban pareciendo verdaderos “guetos” educativos. Solo así el enfoque intercultural será integrado de modo transversal en las distintas escuelas de los territorios y no solo una competencia desarrollada autogestionadamente desde los establecimientos más sensibilizados.
- Diseñar planes y programas de acogida e integración lingüística asegurando los recursos profesionales, económicas o de infraestructura desde el Ministerio de Educación. Se recomienda que estos planes o programas estén orientados a la comunidad educativa en su conjunto, incluyendo a las familias de origen migrante, así como al resto de la comunidad (familias, docentes, profesionales, personal técnico y administrativo, etc.), dado que la tarea de acoger es de la comunidad educativa completa. La estrechez del concepto de integración, inclusión o interculturalidad que manejan algunas personas integrantes de las comunidades educativas es una de las debilidades detectadas en el ámbito escolar (Cerón et al., 2017).
- Se recomienda investigar de forma exhaustiva otras experiencias a nivel internacional, por ejemplo las “Aulas de Acogida” en Cataluña (Merino & Balcells, 2015), “Aulas de enlace” en Madrid (Tirado & Olmo, 2019) o “Aulas temporales de adaptación lingüística” en Andalucía (Goenechea Permisán et al., 2011) u otros modelos, comparando sus aciertos y oportunidades de mejora y también sus dificultades, tal como el propio Ministerio de Educación de Chile ya lo ha hecho (Martínez, 2018).

- Formar docentes y profesionales del área psicosocial que provengan de los países de origen de la migración, como tutoras y tutores lingüísticos y/o mediadoras y mediadores interculturales, garantizando su formación y sensibilidad respecto a la atención de la diversidad, la perspectiva feminista y en el enfoque de derechos de la infancia.
- Garantizar que las acciones a nivel nacional sean retroalimentadas y validadas por representantes de la comunidad migrante organizada y por la infancia migrante.
- Integrar en el currículum visiones no etnocéntricas que permitan valorar las realidades de marcos culturales y formas metodológicas que se practican en otros contextos. Incluir en todas las asignaturas contenido y metodología variada.
- Implementar servicios de mediación intercultural en los centros educativos y de traducción e intérprete en los procedimientos y trámites burocráticos de acceso a prestaciones sociales, educativas, sanitarias, etc.

Recomendaciones locales

- Diagnosticar las necesidades de acogida y de integración lingüística en el nivel local, por ejemplo, en cada centro educativo o barrio. Esto significa un catastro comunal de las niñas y los niños migrantes o chilenos cuya familia tenga una trayectoria migratoria, a fin de conocer las características o datos sociodemográficos como edades, origen nacional, fecha de llegada, sus niveles de comprensión oral y escrita del idioma, el de su familia y las necesidades emocionales de las niñas y los niños para conformar los grupos de acogida.

“Yo creo que... ¡es que hay tantas cosas que mejorar! Pero en relación sólo con niños migrantes a lo mejor hay que acercarse más a las familias, falta. Lo que pasa es que las escuelas están tan consumidas en el trabajo administrativo, lo que hay que hacer, entonces casi todo el tiempo se consume en eso (...) a lo mejor sería bueno ir a visitar a los niños, saber dónde viven, pero... hay poco espacio, hay pocos recursos... Entonces ahí hay mucho que mejorar (profesora, escuela pública, Región Metropolitana, comuna de Recoleta).

- Promover la gestión local de aulas de acogida e integración lingüística a modo complementario (y no paralelo) al ciclo escolar oficial. No se trata de un proyecto aislado y permanente, sino de un apoyo temporal, de lo contrario podría transformarse en una práctica excluyente (el curso “gueto” de población infantil migrante). Esto supone una articulación curricular entre el proyecto de acogida y los centros educativos regulares que puede hacerse en relación con los ya existentes Programas de Integración Especiales (PIE).
- Facilitar a través de estrategias diseñadas en el marco de los planes de convivencia escolar, para lograr mayores niveles de interacción de las niñas y los niños de origen extranjero con sus compañeras y compañeros chilenos para favorecer el proceso de socialización y adaptación recíproca.

- Implementar programas y campañas de des-normalización del uso de la violencia en el trato hacia las infancias más excluidas o vulnerabilizadas, como las empobrecidas y migrantes, se trata de instalar en el debate público de los centros educativos y los barrios en el nivel microsocioal, pero también desde los niveles sectoriales como estructuras macrosociales.
- Favorecer un enfoque intercultural para la selección de las personas tutoras o facilitadoras lingüísticas, quienes deben tener el perfil de formación académica y profesional pertinente a la función, que posean las competencias para mediar culturalmente, respetando su propia cultura y, a su vez, el conocimiento de la cultura y los paradigmas de intervención del país receptor, a fin de que la información de la institución escolar sea entregada correcta y claramente a las familias migrantes no castellanohablantes. Por ejemplo, es relevante tener en cuenta que el manejo de la lengua y el conocimiento de la cultura extranjera no garantiza que se respeten los derechos de las niñas y los niños. Este riesgo queda reflejado en la siguiente cita:

“El facilitador lingüístico de esa escuela (...) empezó a explicar que él no estaba de acuerdo que los papás no pudiesen pegar a los niños en Chile, que no lo entendía (...) yo lo empecé a tratar de meter el discurso como de los derechos humanos, que los niños tenían derechos y él decía “bueno como padre yo tengo el derecho a hacerlo porque si se porta mal, aquí quién va a ser la autoridad” (...) Después hablando con esta trabajadora social, me pareció súper interesante porque empezó a pasar un problema con este facilitador que ella no sabía lo que le estaba traduciendo el padre, porque (...) los papás cuando había algún problema con el niño o niña y llegaban y actuaban golpeándolo, muchas veces frente a ella” (socióloga, organización no gubernamental, Región Metropolitana, comuna de Santiago).

- Diagnosticar las necesidades, las condiciones, los factores del contexto, el territorio y las características propias de cada comunidad educativa y considerarlo a la hora de diseñar y ejecutar las políticas públicas “situadas” en cada realidad local.
- Integrar un enfoque intercultural integral en los programas de convivencia escolar. Se propone que el enfoque intercultural sea un eje organizador y un elemento crítico de la reflexión docente (Pavez-Soto et al., 2019).
- Incluir un enfoque de educación sexual integral que considere todas las posibilidades de sexualidad, expresiones de deseo no binario, identidades de género fluidas y orientaciones sexuales diversas, propias de la sociedad actual.
- Aplicar un enfoque feminista de género en el currículum y en los procedimientos de acogida y acceso escolar de la niñez migrante, se recomienda incorporar contenidos relativos a la erradicación de la violencia contra las niñas y las mujeres, especialmente la violencia sexual y el acoso callejero, poner atención a la violencia en el pololeo.
- Crear canales de comunicación y de entrega de información clara y transparente de parte de los centros educativos hacia las familias migrantes; para esto se podrían utilizar las nuevas

tecnologías, como las llamadas Redes Sociales o las aplicaciones de voz, mensajería y/o comunicación audiovisual remota, porque muchas de estas familias no pueden asistir a las citaciones del centro educativo (como las reuniones de apoderados o las entrevistas que se realizan en el horario de atención docente). Recordemos que es frecuente que tengan largas jornadas laborales o poca socialización con la cultura burocrática chilena (como la libreta de comunicaciones o los informativos). Se sugiere utilizar mensajes cortos, precisos y atractivos para las familias, que no contengan juicios de valor ni prejuicios en contra de determinadas prácticas culturales, personas o grupos sociales. También se recomienda que esta comunicación sea en distintos idiomas o con la posibilidad de traducción en línea. La mayoría de las familias migrantes utiliza estos canales de comunicación para mantener los vínculos con sus parientes y amistades que aún viven en los países de destino.

- Construcción con la comunidad educativa de las definiciones conceptuales sobre la convivencia, con apoyo de propuestas conceptuales guía. Definiciones a trabajar en conjunto podrían ser, por ejemplo: definición de *acoso*; *comprensión del buen trato* como una responsabilidad comunitaria; definición de *prevención de la violencia* entre pares. Este proceso requiere sensibilizar a las comunidades sobre la noción de violencia, sus formas de manifestación (desde las más explícitas hasta las más sutiles), sus efectos y los modos de erradicarla, entendiendo que también son partícipes y responsables aquellos que observan las situaciones sin implicarse (espectadores); entre otros conceptos relevantes. La construcción conceptual conjunta validada por las lideresas y los líderes de la comunidad escolar, los espacios de diálogo y reflexivos permitirán una apropiación de las ideas y emprender acciones. Existen diferentes modelos internacionales que pueden ser puestos en práctica para poder enfrentar el *bullying* racista, por ejemplo, el programa Kiva en Finlandia.
- Definir roles en cada comunidad frente a las situaciones de acoso: rol de la institución, de las y los docentes, de personas cuidadoras, en el grupo de pares.
- Reforzar los liderazgos positivos de actores claves de la comunidad en la promoción del buen trato. Elaboración conjunta y refuerzo de acuerdos de convivencia.
- Es importante que tanto las niñas y los niños agredidos como las personas agresoras reciban atención y contención. Este es un trabajo que en algunas localidades ya se hace desde la institucionalidad local de infancia y/o de migración en coordinación intersectorial (educación, salud, etc.).
- Detectar oportunamente a las víctimas a través de indicadores como: ansiedad, bajo rendimiento, deserción escolar, problemas para dormir, inasistencia injustificada, rechazo a las actividades grupales, timidez e inseguridad o inhibición, a fin de favorecer una derivación expedita y no burocrática: asistimos en la investigación a casos de denuncias que se hicieron a través del colegio, pasaron dos años para ser atendidas cuando ya la familia no se encontraba en el establecimiento.
- Implementar campañas de sensibilización y erradicación de la violencia entre pares, de modo particular el *bullying* racista en contra de la niñez migrante.

ÁMBITO: GRUPOS DE PARES

Dentro del campo de la violencia escolar, se han comenzado a visibilizar las situaciones de maltrato y acoso que se dan entre pares, lo que se ha conceptualizado como *bullying*, entendiendo que se trata de prácticas de hostigamiento, persecución y hostilidad entre sujetos que si bien comparten la misma edad, existe una relación de poder asimétrica (Paredes et al, 2008 en Pavez-Soto, 2018). Cuando la violencia está motivada por diferencias étnicas o culturales o en la cual haya una alegación explícita de motivos culturales podríamos decir que se trata de *bullying* racista (Rodríguez y Ortega, 2008 en Pavez Soto, 2018).

Victimización entre pares

Los problemas de acoso y agresión no se viven solo en el ámbito educativo, sino que también están presentes en los barrios.

“El niño me ha tratado mal, [es] de acá del barrio. A veces se pone *fundío* y empieza a molestar, me dice garabatos, puras cuestiones cuando se enoja. Yo le digo “para” y lo acuso” (niño venezolano, 8 años, Región de Valparaíso, comuna de San Felipe).

Para la oportuna detección e intervención de los casos de violencia es necesario que las niñas y los niños puedan establecer vínculos de confianza con algunas personas adultas cercanas de sus familias o escuelas, este es uno de los principales factores protectores. Las personas adultas que tienen la función de velar por el bienestar infantil sensibles a este tipo de cuestiones y no ignoren los motivos de agresión ni los normalicen. El siguiente relato de un niño peruano de 17 años ilustra cómo una trayectoria de acoso puede cambiar dependiendo de la persona adulta en el cual encuentre apoyo:

“Un profesor me cuidó en el colegio, después de que terminé con esta profesora que me hacía *bullying*. Él, como, que vio que yo me comportaba así por ese mismo motivo y él hizo cambiar mi manera de ver a la gente, porque yo temía que la gente que me miraba me odiaba. Entonces, él me mostró que no y yo sentí un apoyo en esa persona. Fui saliendo adelante, pero con una persona individual del colegio y también por el colegio mismo que un poco vio mi caso, pero organizaciones públicas o privadas nunca he visto” (niño peruano, 17 años, región de Valparaíso, comuna de Quillota).

Así lo expone la profesional que se cita a continuación, sin embargo, esta competencia no debiese quedar a la voluntad personal de profesionales que atienden a la niñez migrante, sino que debiese estar diseñado desde las políticas públicas, a fin de que se transforme en una práctica habitual:

“Tiene que haber como un co-garante de derecho, un tercero significativo que apoye y conocer los derechos. Súper importante que lo tengan súper claro porque muchos niños

migrantes, así como los padres desconocen las leyes... desconocen cuáles son sus derechos en Chile, no saben que pueden denunciar a los agresores, no saben que existen un abuso sexual, que pueden denunciarlo, que es dañino, que es malo, que no corresponde, que sepan que nadie les puede pegar, que acá no se acepta eso, etcétera. Pero eso es muy difícil que ellos vayan a carabineros a contarlo, tiene que haber una persona adulta que sea de su confianza que puedan ayudarlos. Algunos tienen esa oportunidad y otros no” (psicóloga, institución pública de infancia, región de Tarapacá, comuna de Iquique).

La frase de la profesional “acá no se acepta eso” es un llamado de atención respecto a delimitar un “allá” que sería el país de origen de la población migrante y un “acá” que sería Chile, estableciendo una relación jerárquica y desarrollista entre ambos espacios sociales imaginarios, que probablemente tienen varias prácticas culturales comunes en torno a la crianza infantil en la región latinoamericana. Los motivos de las agresiones no son oportunamente atendidos pueden ser por diferencias lingüísticas, fenotípicas, condición de extranjería y estereotipos asociados a la nacionalidad y estratificación socioeconómica:

“Yo tenía en el otro colegio un amigo que, que como que yo sabía que era de la sierra, por el acento que tenía, la mayoría de la sierra que dice como al final ‘pe’ y al niño lo molestaban y como que yo le decía no te sientas mal, si así tú hablas” (niña peruana, 10 años, Región Metropolitana de Santiago, comuna de San Joaquín).

“Yo tengo un compañero y me dice [que] soy negra” (niña peruana, 8 años, región de Tarapacá, comuna de Alto Hospicio).

“Sí, ha habido varios maltratos verbales, justamente porque somos bolivianos, que nosotros traemos las drogas... como los papás hablan todo eso, los niños aprenden todo lo que dicen los mayores, ¿no?” (padre boliviano, 43 años, región de Tarapacá, comuna de Alto Hospicio).

“Sí, me dijeron que era *ahueonao*, me dijeron muchas cosas de Colombia y todo eso. Me siento triste, no pues, me da, no quiero volver a Colombia, pero me acuerdo (...) Una persona a mi me llamó, que ya se había ido del colegio (...) Ella se burlaba de mí, me decía que yo no era de aquí, que me fuera” (niño colombiano, 13 años, Región de Antofagasta).

“El compañero le ha dicho que tu mamá es pobre, por eso tiene que trabajar tanto, porque ustedes son pobres” (madre boliviana, 31 años, región de Tarapacá, comuna de Iquique).

En las citas recientemente expuestas se pueden encontrar alusiones a la expulsión (“que me fuera”) del país que se hace recurrentemente como una forma de violencia simbólica que expone la no pertenencia al país de acogida, en este caso Chile. También se observa la condición de pobreza utilizada como un insulto, tal como ha sido identificado en cuanto a generar prejuicios y discriminación por la posición de clase social (Marchant y Petersen, 2014).

“No es lo mismo un migrante italiano, alemán o gringo que un migrante haitiano, eso se ve a todas luces, no es lo mismo un migrante que esté limpiquito, que huelga bien a uno que está mal, que está oliendo a sudor, a todas luces, nosotros siempre hemos dicho con mi esposo, los migrantes ‘problema’ son los migrantes pobres, los migrantes son un problema cuando son pobres (...) también dependiendo de tu situación económica te tratan” (profesora, escuela pública, Región de Valparaíso).

“Según tu nivel económico, así mismo te tratan. No sé realmente, no podría asegurar que quizás porque mi esposo sea profesional, yo profesional y vivamos un poquito cómodamente, nos traten mejor o peor (...) Pero sí he visto que aquí la gente, se llevan mejor con ciertas personas o les hacen el trato a ciertas personas porque quizás son profesionales o se llevan mejor, eso sí se da ¿Cómo es que le dicen acá a eso? ¡Son clasistas! ellos seleccionan, exactamente, no sé si realmente porque mi esposo sea... y mis hijos... porque ella va a un jardín donde una cancela (madre ecuatoriana, 37 años, región de Valparaíso, comuna de San Antonio).

Por otro lado, se comprueba una vez más la (re)construcción de la migración como un problema social (Stefoni, 2011), principalmente por las condiciones de pobreza en que viven la población migrante. Por último, se expone un asunto interesante y poco visibilizado hasta ahora, en torno a las medidas de discriminación positiva, que, ciertamente pueden proteger a la niñez migrante que está en situación de vulneración; pero también enfatiza los ejes de diferenciación (Galaz et al, 2019).

Victimización por orientación sexual

En este apartado, se relata la victimización hacia niñas y niños de origen migrante por sus expresiones de género y/o orientación sexual, por ejemplo, cuando se trata de niños varones que se identifican con prácticas socialmente asociadas a la feminidad. Sin embargo, se observa que el acoso a causa de esta categoría no es exclusivo para migrantes, sino que sobrepasa su origen nacional y también le ocurre la niñez local perteneciente a la comunidad LGTBQ+.

“Sí, unos comentarios, comentarios, este... cómo decirlo, malos que te hacen sentir mal, pero a mí ya no me chocan (...) De que soy muy apegado a la mamá y tengo esa manera de hablar más fina, entonces las personas piensan mal. No este es homosexual, o gay así.

Entonces, eso ha llegado a mis oídos por amigos que tengo, entonces eso es lo que te comentan” (niño peruano, 16 años, Región Metropolitana, comuna de Independencia).

“Ahora hay un caso de un niño que es colombiano que no sé si se ha definido sexualmente todavía, pero, pero muchos lo molestan por eso. Yo creo que es más por gay. O sea, no tiene que ver lo de la nacionalidad. O sea, no hace tanta diferencia” (profesor, escuela pública, Región Metropolitana de Santiago, comuna de San Joaquín).

En cualquier caso, independiente de la nacionalidad de las niñas y los niños, los abordajes para este tipo de acoso no tienen un protocolo de intervención ni de prevención en lo comunitario, por lo que se puede llegar a extremos más agudos de agresión e intervención a riesgo de que los problemas se complejicen, generando mayores impactos en la niñez migrante.

“A mis compañeros les dicen *masisi*. Cuando le digo al profesor le mandan suspendido. Como me dicen que me van a matar, unos compañeros. Los profesores dicen que llaman a la policía. Algunos dicen que van a matar a mis padres” (niña haitiana, 9 años, Región Metropolitana de Santiago).

Masisi es una palabra coloquial que significa “gay” en creole (criollo haitiano, idioma oficial de Haití, junto con el francés), pero también puede ser utilizado como un insulto. Aquí encontramos, una práctica histórica sobre utilizar las orientaciones sexuales como una ofensa.

Protocolos de convivencia escolar

Como hemos mencionado antes, es en el ámbito escolar donde queda expuesto a la violencia en general y especialmente violencia entre pares. Por otro lado, los protocolos suelen ser generales y no plantean específicamente las violencias que pueden vivir, por ejemplo, por origen nacional, condición física o por orientación sexual. Algunas y algunos docentes se quejan de la falta de herramientas para enfrentar las especificidades de las violencias que cruzan las y los niños migrantes. En el caso particular que se presenta a continuación, la información se concentra en la sostenedora, quien también centraliza la toma de decisiones, se trata de un colegio particular subvencionado, lo cual deja en evidencia que existen situaciones donde no existe claridad o suficiente socialización de los protocolos de convivencia escolar en toda la comunidad escolar, así como cuáles serían las facultades de cada profesional en el tema de la violencia al interior de las comunidades educativas:

“Los conductos regulares son: primero citamos a la profesora, después al jefe técnico y de ahí a la sostenedora y la sostenedora, a pesar de que le podamos dar un informe del seguimiento que uno hace con el niño de los problemas que tiene, ella decide y ella es la que manda realmente una carta y uno nunca sabe qué respuesta le da el ministerio, en qué

quedó la demanda” (profesora, escuela particular subvencionada, región de Tarapacá, comuna de Iquique).

En nuestra investigación, se observó que particularmente en aquellos territorios donde los centros educativos tienden a concentrar una alta matrícula de niñez migrante, la violencia se reproduce de igual forma entre niñas y niños de origen extranjero, las y los profesionales entrevistados aluden motivos similares que utilizan las personas chilenas: como la *negritud* y el origen indígena.

“Ahí, el noventa por ciento de los niños son migrantes, o sea del curso noventa por ciento eran migrantes y de todas partes, dominicanos, peruanos, bolivianos, argentinos también, de todas partes porque como Recoleta es la que más, una de las comunas que más tiene migrantes. Entonces, que la violencia era entre ellos mismos (...) peleaban mucho, violencia física, se agarraban a combos y todo. La asistente social no sabía explicar por qué, pero decía que eran ellos los que peleaban, los que se molestaban entre ellos incluso, indio, negro, entre ellos mismos. No de los chilenos hacia los migrantes que entre ellos mismos se molestaban. Pero era con ofensas de ese tipo, indio, negro, así. Entre ellos mismos se molestaban, pero no de los demás hacia ellos” (Enfermera, institución académica, Región Metropolitana, comuna de Independencia).

En otros estudios (Pavez-Soto, 2012) hemos encontrado el fenómeno de la reproducción de la violencia al interior del propio grupo de la niñez migrante, lo que es llamativo, pero obedece a la premisa de las niñas y los niños como actores sociales que participan, reproducen y/o cambian las prácticas sociales. Al usar una condición étnico-“racial”-nacional como un insulto grafica las jerarquías y valoraciones que forman parte de los imaginarios sociales y culturales, por eso es urgente implementar una educación intercultural feminista y de derechos de la infancia, de manera tal de incidir en estos fenómenos de forma temprana, preventiva y con perspectivas de liberación humana.

Por otra parte, los medios electrónicos y redes sociales son también una herramienta para ejercer violencia o acoso, incluido el acoso sexual.

“Insulto, comentarios malos no, pero me he encontrado con varias personas que son de otros lugares o que aparentan ser de otros lugares. Buscan a jóvenes, personas para hacer cosas malas y eso... me he encontrado con varias de esas” (niño boliviano, 15 años, Región de Tarapacá, comuna de Alto Hospicio).

Recomendaciones

En el presente apartado hemos profundizado en las características de la violencia que se da entre pares, es decir entre niñas y niños, migrantes y no migrantes e incluso al interior de la misma niñez migrante. Hemos puntualizado aspectos específicos del ámbito educativo, puesto que ha

resultado más observable en esta investigación, aunque esto no implica que sea exclusiva de este ámbito, ni que aquí sea más recurrente, ya que también está presente en los espacios comunitarios, en el barrio y al interior de la familia. En este sentido su abordaje demanda hacer frente en múltiples focos. Por un lado, reiteramos las recomendaciones del ámbito educativo a nivel nacional y local relativas a los protocolos de convivencia escolar, detección de los indicadores de acoso y abordaje oportuno de los casos, atención tanto a las víctimas como a las personas que ejercen la violencia, sensibilización de las personas adultas para intervenir en estos casos, socialización de los protocolos de convivencia en la comunidad escolar, integración de enfoques feministas e interculturales. Por otro lado, lo mismo ha de enfrentarse en el nivel comunitario a través de las organizaciones barriales, donde sugerimos un rol protagónico de las mismas organizaciones migrantes para activar mecanismos que favorezcan la visibilización, reflexión y prevención de la violencia en la comunidad. En el siguiente apartado que corresponde al ámbito “Comunidad”, detallaremos otros mecanismos, actores involucrados y ejemplos de intervención en la experiencia internacional que pueden evaluarse para erradicar la violencia entre pares.

ÁMBITO: COMUNIDAD

En el ámbito de la comunidad, ubicamos la violencia de género y la violencia sexual puesto que estas expresiones sobrepasan el ámbito familiar y del grupo de pares, trascendiendo a los espacios públicos como el barrio y el trabajo, porque están contenidos en las bases estructurales de la cultura y la civilización actual, de allí que su transformación también atañe a toda la sociedad en su conjunto.

Violencia sexual

Ciertamente la violencia sexual que sufren las niñas es un tipo de violencia de género por excelencia, ya que la padecen principalmente por su condición de ser mujeres. Las evidencias internacionales indican que al menos una de cada cuatro mujeres será violentada sexualmente antes de cumplir los dieciocho años de edad (Pavez-Soto, 2016).

La violencia sexual puede ser definida como aquella conducta, acto u omisión ocasionales o reiterados, cuyas formas de expresión incluyen la inducción a la realización de prácticas sexuales no deseadas o que generen dolor. Estas formas de coerción pueden ir desde la fuerza física hasta el chantaje psicológico. La violencia sexual implica cualquier acto de naturaleza sexual cometido en circunstancias coactivas. Es decir, este término engloba cualquier tipo de violencia cometida por medios sexuales o dirigida contra la sexualidad (Sosa y Menkes, 2016 en Pavez-Soto, 2016). Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la violencia sexual como todo acto sexual, la tentativa de consumarlo, los comentarios, insinuaciones sexuales no deseadas o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona, independientemente de la relación de esta con la víctima y en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el trabajo (Urrego, 2007 en Pavez Soto, 2016).

Un factor de riesgo que halló el equipo de Leher (2007 en Pavez-Soto, 2016), lo constituyen los valores sociales y los mitos que existen sobre la violencia sexual en nuestra cultura patriarcal, los cuales muchas veces justifican, minimizan o directamente niegan que suceda este tipo de violencia –más aún al interior de las parejas o familias–, cuestión que impide que las niñas y las mujeres opongan resistencia o les genera culpa, vergüenza y miedo, y por ese motivo no se atreven a denunciar, con lo cual se sigue reproduciendo de manera inconsciente la violencia intergeneracionalmente (Leher et al 2007:13 en Pavez-Soto, 2016).

En nuestra investigación, encontramos distintas manifestaciones de este tipo de violencia. Por ejemplo, los mandatos de género obligan a algunas niñas migrantes a delimitarse a cierto lugares o prácticas, lo que genera una restricción de su libertad de movimiento en los espacios y territorios locales (Pavez-Soto y Acuña, 2019):

“Yo creo que a veces por ser mujer (...) Como que dicen que, a veces, que, por ejemplo, que ella no puede salir porque es niña, que tiene que estar más en casa, en cambio el niño, sí puede salir, porque es hombre” (madre peruana, 28 años, Región Metropolitana, comuna de Colina).

Los relatos de las personas integrantes de nuestro estudio, además, denotan que algunas víctimas de este tipo de violencia tienen una sensación de inseguridad en el espacio público, lo que les genera impotencia, modificación de las rutas habituales y tácticas para evitar ciertos espacios públicos que podrían ser riesgosos.

“Mayores que le andan acosando, acosando en la calle, le dicen cosas muy fuertes, muy feas, yo le digo deben de grabarle, porque yo no voy a poder hacer nada sin alguna prueba, ni pueden llegar porque siempre están esperando ahí los hombres para decirle cosas, le dicen, así como acercándose al oído cosas feas, feas, eso. Y mi otra hija la mayor empezó a trabajar y creo que la acosan mucho los compañeros de trabajo por ser mujer, la acosan demasiado” (madre boliviana, 41 años, V Región de Valparaíso, comuna de Los Andes).

Conviene relevar que la violencia de género en contra de las niñas y las mujeres, habitualmente también presenta elementos de victimización sexual, independiente de la nacionalidad de las víctimas, este es un asunto transversal en nuestra cultura. En el nivel mundial, la violencia sexual es un delito marcado por el género; por ejemplo, las niñas reportan tasas tres veces más altas que los niños, siendo ellas las principales víctimas de violencia sexual (Pavez-Soto y Acuña, 2019; Radford et al., 2016).

“La verdad sí, sí, son más... están expuestas por ser mujer, niña (...) Como lo normal no más, yo creo que, aquí lo más aferrado, es que las violen, a las niñas, por eso, yo soy un tanto más... que yo no dejo... soy muy desconfiada” (madre colombiana, 32 años de Región Metropolitana, comuna de Colina).

Resulta interesante la última frase de la madre colombiana respecto a su desconfianza, ya que el tema del abuso de la confianza siempre ha sido cardinal en la violencia sexual contra las niñas en general y migrantes en particular, por cuanto es perpetrada por personas cercanas del grupo familiar, escolar y/o barrial con quienes justamente se tienen vínculos de confianza (Pavez-Soto, 2016). La madre asume una visión desesperanzadora como si la violencia no se pudiera evitar, pero sí a los abusadores, por eso es “muy desconfiada”.

En esta categoría de análisis se incluye un tipo de violencia de género que está vinculada a la racialización, sexualización y estigmatización de las niñas y las mujeres migrantes. Desde el enfoque feminista, se identifica que las intersecciones de género y origen nacional son objeto de mayor discriminación, especialmente cuando se trata de niñas migrantes y/o afrodescendientes. En este sentido, se observan prácticas de un tipo de racismo de género que padecen particularmente las niñas y las adolescentes con un determinado fenotipo de cuerpo femenino (“negro” y/o origen afroamericano), porque en el imaginario patriarcal ha sido construido como un objeto sexual. Diversas y diversos profesionales manifestaron una biologización del género, adscribiendo prejuicios y valoraciones hipersexualizadas sobre los cuerpos de ciertas niñas migrantes, lo que contribuye a su estigmatización y violencia simbólica (Pavez-Soto 2016; Pavez-Soto y Acuña, 2019).

“Algunas que se tiñen, sí, harto, entonces, a veces o, también, como en su país hace mucho calor, ellas tienden a mostrar más piel” (profesora, escuela pública, Región de Antofagasta).

En estos discursos se pueden observar marcadores biopolíticos donde el poder subvierte la imagen de las niñas migrantes a través de la sexualización y racialización de los comportamientos cotidianos y de la expresión de género, como si fueran costumbres, lo que lamentablemente nos demuestra la normalización de la violencia contra las niñas y las mujeres (Pavez-Soto y Acuña, 2019).

“Bueno, a ver, las niñas son un poquito más complicadas para nosotros. Ellas traen costumbres que nosotros no estamos acostumbrados. Si se les dice: “pueden venir con falda”, vienen con falda un poco exagerada, en cuanto a que son muy cortitas las faldas, entonces ellas han tenido que aprender que tienen que ser más recatadas, cierto, porque si no, los profesores, los inspectores le van llamando mucha la atención, cierto, empezamos con ese juego, con ese problema y ahí se sienten muy discriminadas ellas. Además, que la niña extranjera, especialmente la colombiana, uno la ve con uniforme y después la ve con ropa de calle y es una mujer, está mucho más desarrollada, una nenita de doce, trece, catorce años, ya es una mujer, prácticamente. Son muy desarrolladas. Entonces no saben, ellas no tienen conciencia de eso, parece y no tienen tampoco recato, no tienen recato. Les gusta mucho el baile, mover la cintura, la pelvis y, todo eso, entonces, eso es chocante cuando uno recién empieza, como, a ver estas cosas, pero es cosa que las niñas se vayan acostumbrando y eso va desapareciendo, en realidad, ha desaparecido bastante. Antes era mucho más notorio ese problema, acá” (profesor, escuela pública, Región de Antofagasta).

Es preocupante que el discurso de un docente reproduzca visiones estereotipadas sobre el baile o determinados cuerpos infantiles, femeninos y migrantes como un objeto sexual, que provoca y desafía las lógicas morales escolares, por lo tanto, debe ser disciplinado y asimilado a las supuestas costumbres recatadas de los cuerpos infantiles y femeninos chilenos. Este tipo de discursos contienen una alta carga de violencia simbólica manifiestamente patriarcal que converge con ideas racistas y adultocéntricas como las siguientes frases: *“aprender que tienen que ser más recatadas”, “empezamos con ese juego, con ese problema y ahí se sienten muy discriminadas ellas”, “es una mujer, está mucho más desarrollada”, “ellas no tienen conciencia de eso, parece y no tienen tampoco recato”*. Lo anterior demuestra la urgente necesidad de instalar un currículum feminista en el sistema escolar chileno. En nuestro estudio también constatamos que algunas niñas y jóvenes migrantes son reconstruidas como sujetos hipersexualizados, donde las jerarquías de poder convergen y se interseccionan con las jerarquías

de edad, origen étnico-nacional, fenotipo-color de piel y posición socioeconómica (Pavez-Soto y Acuña, 2019).

“También esta carga de género, que, también, no es ajena que, probablemente, por cultura, las chicas serán más... no sé... menos... más osadas... quizás, en términos de cómo enfrentan una relación de gustarse, de buscarse ¿Ya? ¡Eh! Con los chiquillos y... como que eso, inmediatamente genera el tema de que ¡Ah!, que son todas prostitutas” (profesor, escuela pública, Región Metropolitana, comuna de San Joaquín).

La racialización de algunas niñas y mujeres migrantes con un determinado fenotipo, en especial afrodescendientes, se acompaña de una hipersexualización debido a su origen nacional y evidentemente, a su género, reforzando una violencia simbólica que reproduce prejuicios, estigmas y está a la base de la victimización sexual, operando como creencias y valores.

Independiente de la trayectoria migratoria, los ambientes marcados por condiciones de precariedad como la pobreza, la exclusión o la falta de espacios de ocio y recreación para toda la comunidad genera que algunas niñas y niños migrantes sean víctimas de un tipo de victimización social, en tanto les toca padecer los impactos y las consecuencias de esas condiciones de vida en desventaja. Además, son víctimas indirectas, en calidad de testigos de la violencia que se vive entre las personas adultas o en contra de otras niñas y niños, ya sea nacionales o migrantes. Lo anterior, lleva al riesgo de normalización de las conductas violentas, como una forma de habituación y costumbre (Pavez-Soto, 2018). En la siguiente cita de una entrevista realizada en nuestro estudio vemos cómo actúan los mecanismos de negación clásicos (“a veces los niños mienten”) de la violencia sexual en contra de las niñas y las mujeres, que funcionan para normalizar, minimizar e invisibilizar este grave problema social (Pavez-Soto, 2016).

“La niña dijo que, que odia a su mamá, todo porque a ella dice que la violaron (...) A veces los niños mienten, a veces no, no sé, pero el caso de ella cuando se encierra, sus papás toman, se pone a gritar por las rejas. Ella grita” (niña boliviana, 26 años, Región de Antofagasta).

Ahora bien, en el caso de la infancia migrante, existen factores de riesgo particulares y adicionales a los factores de riesgo de la infancia en general, como los que vamos a ver a continuación. Es frecuente que al llegar a Chile algunas familias que migran por motivos económicos habiten viviendas colectivas, es decir, viviendas que albergan a más de un grupo familiar. Se trata de casas o habitaciones compartidas. Como ya se ha identificado en varios estudios (Contreras et al, 2015; Pavez-Soto, 2018), la pobreza y la exclusión en que viven varias familias migrantes es la causa del hacinamiento y la vulneración de la intimidad que sufre una parte de la infancia migrante en nuestro país. No obstante, se debe precisar que el hacinamiento no es una variable que explique por sí sola la ocurrencia de la violencia sexual en contra de las niñas (Pavez-Soto, 2015), ya que sería una interpretación con tintes clasistas y de aporofobia, es decir, de miedo, desprecio y

rechazo a la pobreza (Cortina, 2017). Por lo demás, reduccionista de un complejo fenómeno que se sustenta en jerarquías patriarcales y adultocéntricas que también se puede encontrar en las familias con posiciones socioeconómicas favorables, lamentablemente es transversal a toda la sociedad (UNICEF, 2012a).

“Nos ha tocado más de figuras masculinas, sobre todo, por ejemplo, en los *cités* donde hay vecinos sí, porque toda la gente comparte un baño. Hubo un caso de una niñita de un... una niña colombiana que salió su hermano a defenderla y, ahí, el vecino quería abusar de ella, en el baño, porque comparten estos espacios” (psicóloga, institución pública de infancia, Región Metropolitana, comuna de Santiago).

Algunas de las y los profesionales entrevistados que realizan intervención psicosocial reconocen relaciones desiguales de género al interior de los hogares en donde el varón adulto tiene más poder en el espacio familiar y, por lo tanto, su voz tiene mayor legitimidad que las voces infantiles. Esto suele ser compartido por las experiencias chilenas. Así, en situaciones puntuales, existe una validación social de los estereotipos que favorecen la perpetuación de prácticas de victimización y revictimización.

“Existe todo un tema que tiene que ver con la imagen de la mujer y del hombre, entonces el hombre es esta persona que es como el más poderoso que tiene ciertos derechos sobre los otros. (...) Cómo andaba con tan poca ropa si estaba en este espacio que era un espacio familiar y compartido por todos. Entonces es como lo que decía, que pasó con la niña peruana que decía ‘pero mire, mire las poleras que usa, entonces qué esperaba’ (...) Entonces empieza toda esta cosa de autojustificación versus esta niña que está obviamente con una imagen totalmente más disminuida” (trabajadora social, institución pública de infancia, Región Metropolitana, comuna de Santiago).

Tanto en los espacios educativos, familiar o barrial, especialmente las niñas identifican acoso relativo a los rasgos fenotípicos. La idea básica del hostigamiento sexual es que el cuerpo de las niñas se reduce a un objeto sexual del que se puede hablar o hacer uso sin la necesidad de consentimiento, una violencia patriarcal que ha estado normalizada (Pavez-Soto, 2015). En ese sentido, en la siguiente cita de la entrevista realizada a una niña haitiana se visualiza la hipersexualización de ciertos cuerpos femeninos migrantes tanto en los espacios comunitarios como educativos:

“Porque él me dijo algo, cosas. ¡Pero eso no es cariño! es más que cariño... me dijo: ‘me encantaría verte en la cama conmigo, eres bonita, eres guapa’ y dijo esas cosas. Me dijo: ‘que no, niña, que es para jugar’, yo le digo que igual, no importa (...) En la calle un hombre le puede hacer hartas cosas. Una haitiana tiene el cuerpo muy, muy, muy excitante” (niña haitiana, 17 años, Región de Valparaíso).

En general, se ha encontrado que las víctimas de violencia sexual viven altos niveles de culpa y vergüenza debido a las connotaciones morales que rodean este tipo de fenómenos en nuestra cultura patriarcal (Intebi, 2005 en Pavez-Soto, 2015), de allí que algunas víctimas despliegan habilidades de protección, como guardar silencio para no cargar con ese estigma o como una estrategia de negación de dicha violencia, debido al trauma asociado. Los discursos moralizantes desplazan la culpa de la violencia sexual hacia las propias víctimas, por lo tanto, las víctimas sienten que efectivamente tienen una cuota de responsabilidad, el lugar, la ropa o los movimientos corporales, cuestión que no ocurre en otro tipo de delitos o violencias, donde claramente el perpetrador es el único responsable de la violencia que ejerce. Además, dada la complejidad de la dinámica de la violencia sexual, es común que las propias víctimas se hagan cargo de “cuidar” la posible reacción de dolor o descontrol que este tipo de asuntos genera en las personas adultas responsables del cuidado infantil, porque sienten que fallaron en su labor cuidadora y por eso se produjo la violencia sexual. Así el desplazamiento de la culpa recae sobre las tutoras y los tutores, siendo que la responsabilidad es del perpetrador. Tradicionalmente esta impugnación recae sobre las madres en mayor medida que sobre los padres, debido a los roles de género vigentes en nuestra cultura patriarcal (Lagarde, 2007 en Pavez-Soto, 2015). Lo anterior queda reflejado en la siguiente cita de una niña colombiana:

“¡Mis compañeros del colegio! Siempre me dicen ¡Ah! ¡Oye que me gusta tu *poto*! qué cosas así (...) yo no le digo a mi mamá porque ella va a alegrar” (niña colombiana, 12 años, Antofagasta).

El racismo y la hipersexualización en contra de ciertas niñas migrantes, especialmente afroamericanas, es una expresión de un discurso nacionalista, en donde la ‘raza’ aparece como concesión de la sexualidad. Este entrecruce de diversas jerarquías de poder manifiesta los mecanismos de poder y violencia que recaen de modo particular sobre algunas niñas migrantes (Pavez-Soto, 2016).

Segregación territorial

Como se ha dicho reiteradamente, las familias migrantes que llegan a Chile tienden a residir en aquellos barrios donde el valor de las viviendas es más bajo y/o donde poseen alguna red de apoyo, esto, entre otros factores de mayor complejidad, provoca que la población migrante se vea obligada a residir en determinados sectores o territorios dentro de una misma comuna o región (Contreras et al, 2015). Algunas y algunos profesionales entrevistados en nuestra investigación y que realizan intervención psicosocial en barrios donde viven las familias extranjeras se refieren a la segmentación de los espacios en la ciudad que comienza a producir procesos de “guetización”. Las oportunidades o las barreras de acceso que pongan las escuelas ubicadas en esos barrios, a su vez, reproduce estos procesos de segregación, es una muestra más de la exclusión estructural en la que queda situada la niñez migrante en Chile.

“Yo creo que este barrio se está transformando en un barrio bien gueto (...) El otro día vino una aplicación de celular (...) así, como, en creole y con la traducción al español. Y ellos nos conversaban, nos decían que hay todo un tema para algunos haitianos, por ejemplo, no están queriendo aprender el español, porque no es necesario, porque como llegan a vivir al mismo barrio y tienen los lugares claros. El primero que llegó tuvo que aprender, porque estaba obligado, porque no había nadie más, pero hoy, uno ayuda al otro... Entonces no es necesario aprender. Yo creo que ahí hay un tema, como con el barrio ‘gueto’ que es la escuela, es gueto, al final, también” (socióloga, organización no gubernamental, Región Metropolitana de Santiago).

De la cita anterior llama la atención una idea latente relativa a que la persona migrante debe adaptarse a la cultura del país de destino, lo que ciertamente podría ser debatido como un enfoque asimilacionista. Sin embargo, desde un enfoque intercultural, es pertinente preguntar cómo la sociedad chilena y sus instituciones se adaptan para acoger verdaderamente a la niñez migrante, por ejemplo, a través de programas de educación bilingüe, donde el personal técnico y docente pudiera manejar conceptos básicos de los idiomas de origen de la niñez extranjera, unido a la implementación de servicios de mediación intercultural, traducción e intérpretes para facilitar la comunicación (Malgesini, 1998). Si realmente se quiere adoptar un enfoque intercultural debemos llevar a cabo procesos de adaptación y transformación mutuas (Pavez-Soto, 2011).

Los lugares en los que residen los grupos familiares migrantes son territorios que históricamente han tenido una alta percepción de riesgo, por la precariedad de las viviendas, la falta de equipamiento comunitario o la presencia de problemáticas psicosociales complejas. Es en este contexto donde se transmiten los prejuicios y estereotipos en contra de la población migrante, a veces de parte de la población chilena o entre las mismas personas migrantes hacia nacionalidades que están situadas en posiciones de exclusión o desventaja social. Como se puede apreciar en la siguiente cita, la hostilidad hacia la población extranjera también puede ser replicada por las propias niñas y niños migrantes.

“A veces pasan cosas muy malas y mi mamá no me deja salir, porque... a veces los días de fútbol, salen personas a la calle como los colombianos y a veces destruyen todas las calles, a veces matan personas y eso. Siempre escucho a los peruanos allá abajo rompiendo los semáforos y esas cosas, las lámparas, por eso un día por mi casa se fue la luz, porque ellos tiraron un poster de luz” (niña dominicana, 8 años, Región Metropolitana-Independencia).

Ya hemos reiterado en varias ocasiones que uno de los problemas distintivos que afecta a las personas con trayectoria migratoria es el desafío de acceder a una vivienda digna, en el amplio sentido de ese concepto (Contreras et al, 2015). La alta burocratización en los procesos de regularización administrativa (visados o permisos de residencia), la falta de políticas públicas que intervengan en los precios de los arriendos o, simplemente, los prejuicios raciales desencadenan que deban pagar altos precios en los alquileres. Esta situación afecta a la población chilena

empobrecida igualmente, pero se agudiza en el caso de las personas y familias migrantes, quienes se ven obligadas a arrendar en determinados barrios, pagando cuotas más elevadas, a alquilar sin contrato sub-espacios (habitaciones o ampliaciones sin regulación) con servicios básicos compartidos (como baño y cocina) o instalarse en asentamientos precarios (“tomas” o campamentos). En nuestro estudio registramos que en varias ciudades que han comenzado a recibir población migrante contemporánea, como la ciudad de Antofagasta y Valparaíso, existe una incipiente crisis de la vivienda, dada una burbuja inmobiliaria que eleva las rentas de alquiler y la falta de construcción de viviendas sociales, ya sea aquellas destinadas a la propiedad de personas con mayores necesidades socioeconómica (mediante subsidio u otros mecanismo) o, también -como es el caso de algunas naciones europeas- aquellas viviendas sociales de propiedad y administración pública destinadas al arriendo de personas con necesidad socioeconómica en vías de obtener una vivienda propia .

“Eso tiene que ver con las dificultades económicas de poder acceder y también con el abuso, siento yo, que ha sido el poder acceder a arriendos, que, hoy día, se han sobrevalorado y los deja en desventaja, para poder arrendar de forma independiente, un grupo familiar” (trabajadora social, institución pública de infancia, V Región de Valparaíso, comuna de San Felipe).

Tal como lo expresa la cita que se presenta a continuación, algunas y algunos profesionales participantes del estudio identifican una estrecha relación entre la falta de regularización administrativa, el acceso a empleos precarios, la estigmatización residencial y los precios abusivos:

“Y además el hecho de que tienen condición de indocumentación no les permite acceder a trabajos dignos, este tema que les cobran altos costos por esas piezas indignas y terribles. El hacinamiento no les permite acceder a mejores trabajos, todo eso. Y eso incide en los niños, también. Los pone en una situación vulnerable, yo diría que peor que pobreza” (enfermera, institución académica, Región Metropolitana, comuna de Independencia).

Como ya se ha sostenido anteriormente, las familias migrantes deben pagar un alto costo si quieren tener una vivienda de uso exclusivo. No obstante, dada la especulación y burbuja inmobiliaria inherente al mercado de la vivienda que opera en Chile, es preciso decir que las viviendas colectivas también tienen los precios aumentados, deben compartir los espacios sanitarios y de cocina, que son instalaciones de baja calidad, generalmente deficitarias e inseguras, donde se pueden producir accidentes domésticos que ponen en riesgo la salud de las niñas y los niños migrantes.

“Desde el punto de vista del derecho no es aceptable que una persona se esté enriqueciendo a costa de cobrar un arriendo seis veces más caro o de arrendar en

condiciones miserables su vivienda (...) desregulación completa... frente a un contexto que está reclamando justicia en ese ámbito” (abogada, organización no gubernamental, Región Metropolitana, comuna de Santiago).

La falta de separación de los espacios domésticos podría llegar a implicar que las niñas y los niños migrantes estén expuestos de forma obligada a presenciar situaciones de violencia de parte o entre las personas adultas de su propia familia o de las familias con quienes se comparte el espacio privado. Obviamente, esta situación es una grave vulneración a la intimidad infantil.

“Creo que otra de las cosas que los puede exponer es que viven en condiciones de mucho hacinamiento, si bien arriendan una casa o un espacio para un grupo familiar tú rápidamente encuentras diez, doce, quince personas en ese espacio. Ahí sí creo que los niños pueden estar más propensos a vivir situaciones que no les corresponde por la edad, a estar expuestos a situaciones de violencia entre otros sin que sus propios padres puedan regularlo porque están conviviendo con muchos integrantes” (trabajadora social, institución pública de infancia, Región de Valparaíso, comuna de San Felipe).

Ante estas condiciones de precariedad habitacional en que viven algunas familias migrantes, en nuestro estudio, hallamos que el desarrollo infantil se verá impactado por la falta de espacios para descansar, estudiar o recrearse; además es una vulneración a su derecho a vivir en condiciones de bienestar.

“Hay hacinamiento en sus hogares, no tienen sus espacios. No pueden hacer las mismas tareas que hacen los niños chilenos, porque ellos llegan a sus casas, que, si bien no es la casa más grande, sí tienen sus espacios; los niños y las niñas haitianas no lo tienen, no tienen ese tipo de espacio. Si no hicieron la tarea hoy día, no se hizo no más” (psicóloga, organización no gubernamental, Región de Valparaíso, comuna de Quillota).

La dificultad para acceder a la vivienda digna obliga a que algunos grupos familiares migrantes residan en terrenos no regularizados como “tomas” o campamentos, en viviendas de material ligero o sin servicios sanitarios, donde las niñas y los niños quedan expuestos a las inclemencias del tiempo (calor, frío, viento, lluvia, etc.) enfermedades y/o accidentes domésticos, vulnerando sus derechos más básicos.

“El barrio no es una toma, es un barrio de emergencia súper chico, tienen las casitas prefabricadas que les dio [una ONG], entonces son como veinte familias. Entonces esas veinte familias hacen lo que sean para estar ahí y no moverse, porque si salen de ahí pierden la oportunidad de la casita (...) hay gente que realmente necesita de estar, porque,

uno cuando paga el arriendo lo siente y, a veces, no hay la posibilidad” (madre boliviana, 26 años, región de Tarapacá, comuna de Iquique).

Victimización indirecta

Parte de las niñas y los niños migrantes participantes de nuestro estudio también son víctimas de modo indirecto, al ser testigos de situaciones de violencia, ya sea en sus propios hogares, de parte de terceras personas, al interior de las viviendas compartidas o en el barrio. En sus hogares se trata de situaciones de conflicto entre las personas cuidadoras, entre sus parientes u otras personas adultas vecinas, mientras que en el barrio son situaciones causadas por condiciones de exclusión social y precariedad habitacional. Como ya se dijo, esto está ampliamente documentado en la bibliografía especializada (Contreras et al, 2015).

“Violencia específicamente dentro de los progenitores o dentro de los contextos donde ellos arriendan, ya que generalmente son una gran cantidad de gente ¿ya? Y si uno se pone a desprender un poco desde el sector donde ellos arriendan, son sectores vulnerables. Son sectores donde predomina el microtráfico, donde predomina la delincuencia ¿ya? y los migrantes, principalmente, en realidad la mayor parte de la gente que no tiene los recursos, la única opción que tienen de poder arrendar en estos sectores, donde acá un arriendo, si bien es cierto no es muy barato, las piezas alrededor de \$270.000 o \$250.000, pero es mucho menor al canon de arriendo en un sector menos complejo. Ya estar en estos contextos, efectivamente, o hay balaceras, o hay presencia de consumidores en la calle, generalmente personas con consumo de alcohol, o sea, un contexto de riesgo” (trabajadora social, institución pública de infancia, región de Tarapacá, comuna de Iquique).

Como efecto de las condiciones de desventaja social en que deben residir algunas familias migrantes, la salud mental de las niñas y los niños podría verse afectada por vivir situaciones permanentes de estrés, sensación de riesgo, miedo e inseguridad, coartando las posibilidades de socialización en un ambiente con un buen trato, limitando la libre participación en los espacios públicos, el descanso, el juego y la recreación, derechos consagrados en la Convención de los Derechos del Niño de la ONU.

“Algunas veces me da miedo salir de mi casa, que como hay, como que fuman y drogan y... me da miedo” (niña boliviana, 12 años, Región de Tarapacá, comuna de Alto Hospicio).

“Sí, ahí sí, en la calle sí. Pero trato de que no lo vean mucho. Es tranquilo donde vivo, pero hay, por ejemplo, hay lados que como que se pelean entre esposos, así que igual uno ve” (madre peruana, 28 años, Región Metropolitana, comuna de Colina).

Algunas personas adultas entrevistadas en esta investigación perciben que, en las provincias, o sectores rurales podrían ser territorios con mejores mecanismos de recepción y mayores oportunidades de acceso a la vivienda que en las principales ciudades, donde hay una mayor concentración de personas, escasez de oferta inmobiliaria y altos precios.

“Yo creo que son mejor tratados que en Santiago. Nosotros conocemos la realidad de Santiago y tiene que ver con el perfil del migrante que llega a esta zona, por lo menos el lugar donde nosotros, las personas que llegan, llegan a trabajar en el campo. Entonces, en el campo la gente trata mucho mejor, incluso muchos que ya han encontrado trabajo en el campo han cambiado su domicilio cerca del lugar donde trabajan, porque, y hemos preguntado, porque “están más tranquilos”, porque la gente los ayuda sin que ellos pidan nada. Incluso tuvimos una experiencia súper bonita en Ocoa donde una persona cedió una de sus casas a una familia completa” (socióloga, organización no gubernamental, Región de Valparaíso, comuna de Quillota).

Recomendaciones nacionales

- Diagnosticar las necesidades, las condiciones, los factores del contexto, el territorio y las características propias de cada comunidad local/barrio y considerarlo a la hora de diseñar y ejecutar las políticas públicas e intervenciones psicosociales “situadas”.
- Alinear protocolos a nivel nacional y comunal para la prevención e intervención de los casos de violencia, sobre todo en lugares públicos como plazas, afuera de los recintos escolares, en el transporte público, etc. Una competencia a desarrollar dentro de las acciones de control ciudadano local, debería ser las violencias por razones de odio en torno a la clase, raza, sexualidad, edad, etc.
- Facilitar la denuncia de acoso vecinal a niñas, niños, adolescentes y familias de migrantes. En la investigación se pudo ver como en lugares de mayor densidad en la cohabitación (como pueden ser *cités*) las presiones sobre las niñas y los niños migrantes y sus familias aumentan, lo que las lleva a abandonar esos espacios.
- Implementar canales de denuncia y acogida de violencia sexual y acoso callejero para las niñas migrantes, ya sea por situaciones que sufren en sus familias, escuelas, barrios o de camino a sus actividades diarias, esto podría acompañarse de campañas audiovisuales y en diferentes idiomas en los barrios.
- Promover estrategias de autocuidado de acuerdo al nivel de desarrollo infantil, recuperación de los espacios públicos como estrategia para resguardar las necesidades de descanso y recreación y así evitar la revictimización.
- Prevenir e intervenir oportunamente los casos de acoso a través de redes sociales, se recomienda alinear los protocolos de convivencia escolar a nivel comunal incluyendo la modalidad de acoso virtual dentro de las problemáticas a abordar para la niñez migrante.

- Favorecer sistemas de denuncia ágiles y efectivos que puedan poner freno a la violencia que sufre la niñez migrante, ofrecer canales de información y comunicación en los idiomas de las personas migrantes y a través de plataformas en línea que faciliten la acogida y contención.
- Prevenir la violencia de género y sexual a través de la recuperación de los espacios comunitarios. La evidencia científica señala que la inversión preventiva puede bajar los indicadores de victimización (Finkelhor et al., 2014). Debe ser un esfuerzo articulado intersectorialmente.
- Examinar la experiencia preventiva y de intervención de la violencia sexual de otras ciudades a nivel mundial, por ejemplo, la Ciudad de México (Mujeres CDMX, 2017), Barcelona (Muxí & Ciocoletto, 2011) u otras ciudades con planificación urbana con enfoque feminista de género en base a indicadores cualitativos del entorno (Collectiu Punt 6, 2011).
- Desde el poder legislativo, dotar a los gobiernos locales y organismos competentes de las facultades para sancionar el acoso callejero y la violencia sexual en contra de las mujeres, pero especialmente visibilizando y protegiendo a las niñas y las mujeres migrantes.
- Posibilitar mecanismos de denuncia adecuadas a la edad y con una perspectiva intercultural, que facilite la llegada de las niñas y las adolescentes migrantes a espacios de contención, apoyo, acompañamiento, denuncia, justicia y reparación en caso de sufrir violencia sexual.
- A nivel general, se requiere una política pública integral que gestione y garantice el acceso a la vivienda digna para las familias y la infancia migrante.
- Crear campañas de concientización, denuncia y orientación sobre la violencia sexual, simbólica y el acoso callejero que sufren las niñas y las adolescentes migrantes en nuestro país, es urgente instalar este tema en el debate público, dado que hoy está invisibilizado.
- Implementar mecanismos efectivos y eficientes de denuncia de violencia sexual y/o acoso callejero de parte de las niñas y las mujeres migrantes que se encuentran en condición administrativa irregular, puesto que la intervención punitiva o una mirada criminalizadora ahuyenta a las víctimas de buscar ayuda institucional oficial.
- Elaborar estudios, mediciones y estadísticas claras y actualizadas sobre los datos de las niñas, las adolescentes y las mujeres migrantes que sufren algún tipo de violencia sexual y/o acoso callejero y que este tipo de información sea de libre acceso, instalado en el debate público e insumo para la elaboración de políticas públicas que garanticen la protección y libertad de todas las niñas y las mujeres que residen en nuestro país.

Antes de cualquier planificación, es importante tener en cuenta el alcance, la sostenibilidad y la evaluación de indicadores y resultados a corto y mediano plazo de las políticas diseñadas de acuerdo a las limitaciones del contexto económico global, que excede las capacidades y facultades de los gobiernos nacionales y locales. Por ejemplo, en países como España e Italia, aún cuando existe una política social de vivienda para las personas migrantes, esto no garantiza un acceso sostenido a la vivienda digna o evitar la concentración en ciertos barrios. Mientras las políticas de vivienda se enmarquen en un contexto de mercado inmobiliario, se reducirán a medidas

paliativas que, a su vez, generan nuevos procesos de exclusión y estratificación entre las mismas personas migradas. En ocasiones, aquellas personas que han migrado hace más tiempo y han logrado acceder a la vivienda, pero que no han resuelto sus necesidades económicas a través del mercado del trabajo, se ven obligadas a arrendar subespacios a precios elevados, donde rigen las lógicas de un mercado inmobiliario desregulado. A veces, las personas que no pueden pagar estos precios improvisan un techo mediante la ocupación de espacios abandonados, como “tomas” o campamentos (Vergnano, 2016).

Es importante considerar que las políticas de regulación inmobiliaria y las políticas sociales de vivienda no son fenómenos nuevos. Las ayudas sociales de alquiler y el alquiler social están regulados en Alemania desde 1975, no obstante, aun cuando en la actualidad se compran más viviendas públicas y se congelan los precios de alquiler (Carbajosa, 2019), es muy complejo frenar la especulación inmobiliaria en el contexto de liberalización económica. Los detractores de estas políticas sociales se encuentran en el poder político y económico argumentando que la regulación del Estado desincentiva la oferta (Libre Mercado, 2018). Incluso, en algunos casos se ha propuesto la venta de los recursos inmobiliarios municipales para reinvertir en otros servicios públicos (Voigtländer, 2018). En el caso chileno, no existe una política de vivienda destinada a la población migrante, este asunto queda en manos del mercado inmobiliario. Atendiendo a estas consideraciones y soluciones de mediano plazo, se recomienda:

- Revisar los planes y resultados de acceso a la vivienda a nivel local de las ciudades con mayor concentración de población migrante a nivel nacional, considerando la experiencia comparada con otros países y el escenario mundial.
- Destinar presupuesto nacional para la gestión municipal de planes de vivienda teniendo en consideración las características particulares de las personas y comunidades migrantes que viven en condiciones de pobreza y exclusión, hoy en día llamada vulnerabilidad. Es relevante garantizar que estos planes se desarrollen en base a diagnósticos que estudien de forma específica las problemáticas de cada contexto y/o comuna.
- Evaluar, junto a los gobiernos locales la posibilidad de formalizar el acceso público de alojamientos temporales y acompañamiento psicosocial a la población en riesgo de violencia de género y de violencia sexual, fundamentalmente las niñas y las mujeres migrantes que viven en condiciones de exclusión socioeconómica, expulsión escolar, pobreza, cesantía o que no manejan el idioma del país de destino.
- Se sugiere revisar la experiencia de los programas experimentales de alquiler social y vivienda compartida de municipios como el de Barcelona, quienes han puesto en marcha el alquiler público habitaciones y viviendas como mecanismo para quitar espacio al mercado informal no regulado. Esto incluye un plan de reacondicionamiento de infraestructura antigua o abandonada, como una estrategia de generación de empleos y, también, un plan para garantizar el buen uso de los recursos inmobiliarios públicos (Ajuntament de Barcelona, 2016).

- Desde el poder legislativo, dotar a los gobiernos locales de las facultades para regular, fiscalizar y sancionar arriendos y subarriendos abusivos, mantenimiento y uso residencial adecuado de la vivienda pública.

Recomendaciones locales

- Detectar las actividades reproductivas y de cuidado, sus horarios, rutas cotidianas y los medios de transporte de las niñas y las mujeres migrantes en el espacio público y comunitario de cada barrio y considerarlo a la hora de hacer una planificación urbana e intervenciones psicosociales contextualizadas a las necesidades locales.
- Diagnosticar por cada barrio cuáles son los espacios con mayor riesgo de violencia indirecta, de género y sexual identificando los factores que inciden en estas problemáticas, por ejemplo, si es falta de equipamiento público, escasez de luminarias, intervenir con equipamiento comunitario las esquinas o los lugares específicos donde se produce el acoso sexual en contra de las niñas y las mujeres migrantes.
- Evitar hacer una mera publicación de las zonas de riesgo, ya que estigmatiza, infunde miedo y aleja a las niñas y las mujeres migrantes del espacio público y comunitario. La idea es generar espacios públicos de acogida, confianza y seguridad para las niñas y las mujeres migrantes, como un indicador de inclusión social e integración barrial.
- En función de los diagnósticos antes mencionados, detectar las necesidades de infraestructura pública para aumentar el cuidado y la seguridad del espacio, por ejemplo: luminarias, puntos de auxilio, señalización, áreas de deporte, juego y recreación, áreas verdes o equipamiento comunitario de primera necesidad. Esto implica formar a los sistemas de control ciudadano local con una perspectiva feminista e intercultural que evite situaciones de hostigamiento, acoso y violencia por razones de sexo-género, edad y procedencia nacional.
- Es relevante que la inversión se haga de acuerdo a los intereses de las niñas y las mujeres migrantes. La evidencia de proyectos participativos -en países como México- indica que la participación activa de las actoras involucradas y la consideración de sus intereses puede garantizar la apropiación, el cuidado y la sostenibilidad de los recursos comunitarios (Exploradores de la ciudad, 2018).
- Intervenir las zonas de riesgo a través de la recuperación y ocupación participativa del espacio público. Se recomienda definir actividades a través de diagnósticos participativos que tengan en cuenta las necesidades e intereses de las niñas y las mujeres migrantes.
- Generar encuentros, talleres y otras actividades de participación barrial del interés de las niñas y las mujeres migrantes para la planificación barrial, espacios de reflexión, así como la elaboración de estrategias de prevención y autocuidado. Es importante que en estos espacios se integre toda la comunidad, autóctonos y migrantes, con tal de construir una comunidad intercultural.
- Elaborar de Planes locales para la prevención de la violencia sexual en el espacio público teniendo como referencia la reflexión y los planes de otras ciudades (Ortiz, 2014). Es relevante

que esta elaboración tenga la participación comunitaria activa de las niñas y las mujeres migrantes en particular y de todos los grupos sociales vulnerabilizados en general (infancia, personas mayores, con capacidades diversas, entre otras).

- Actualizar y socializar la normativa local para la sanción del acoso callejero, traducir a los idiomas de los grupos migrantes y difundir entre las redes de la población migrante local, en las instituciones públicas del barrio.
- Elaborar planes de acción en torno al derecho a la vivienda digna con la participación de las niñas y los niños migrantes y sus familias, a través de plataformas de libre acceso y en diferentes idiomas, incluidos los de las comunidades extranjeras presentes en Chile.
- Esfuerzo de los gobiernos locales por acercar y socializar la política social de vivienda con las comunidades migrantes. Traducir a diferentes idiomas y difundirla en plataformas virtuales de libre acceso.
- Promover canales de participación de la población migrante en comités de vivienda, en juntas vecinales y otros cargos de representación de las comunidades locales.
- Actualizar y socializar la normativa local para la fiscalización, regulación de los altos precios abusivos y sanción del sub-arriendo, mantención y uso residencial adecuado de la vivienda, así como erradicar prácticas de discriminación en el acceso a la vivienda (por ejemplo, se encontraron casos de familias que relataban anuncios explícitos con frases tales como: “no se aceptan migrantes”, “no se aceptan niños”, etc.).
- De acuerdo a Gallardo (2018), uno de los problemas más frecuentes para los grupos familiares migrantes que desarrollan actividades económicas informales es la posibilidad de ser titulares de contratos notariales de arriendo. Este requisito puede condicionar el acceso a otros derechos. En Chile, no tener un contrato de arriendo puede provocar cambios arbitrarios en las condiciones de arriendo y dificultades al momento de dejar la vivienda. Además, en los barrios donde no existen organizaciones vecinales, resulta difícil obtener un certificado de residencia que permite hacer trámites o gestionar el acceso a derechos en la institucionalidad burocrática y pública chilena (educación, salud, etc.). Por estos motivos, es de suma importancia dirigir acciones desde los gobiernos locales para regular los arriendos.

ÁMBITO: DISPOSITIVOS DEL ESTADO

Entenderemos por estos dispositivos aquellas acciones, omisiones y discursos emanados por agentes del Estado que implican decisiones y órdenes con respaldo institucional (Foucault, 2018). En este sentido, el siguiente apartado se refiere a las experiencias de violencia institucional que, directa o indirectamente, es ejercida por parte del funcionariado público y que comprende a profesionales de los servicios sociales, instituciones de protección social, educación o salud, policías, personal de oficina de migración y aduanas.

A continuación, vemos un extracto de una entrevista a una niña migrante que relata la experiencia de haber sido testigo de violencia física directa, insultos y golpes por parte de la policía hacia adolescentes extranjeros:

“En el metro de Santa Lucía, antes yo me iba al liceo que era metro Ecuador, estaba viniendo y justo pasó eso, en la calle. Justo pasó eso, en la calle. Que a unos niños les estaban, unos carabineros les estaban insultando, hablándoles feo nada más por ser de color distinto, y le decían chocolate o a veces negros, así, los carabineros a las personas extranjeras (...) Le pegaron a un niño, a los niños que eran de color, de un color distinto. En la calle, un adulto, carabinero, le pegó así, lo golpeó con un palo” (niña peruana, 10 años, Región Metropolitana, comuna de San Joaquín).

En nuestro estudio, también identificamos otras expresiones del maltrato que sufren las niñas y los niños migrantes, por ejemplo, la violencia psicológica o simbólica, como puede ser el aislamiento físico y comunicacional que ejerce una profesora en contra de un niño peruano en la sala de clases:

“La profesora, ponga usted, yo hacía algo malo y me aislaba al rincón de la sala y hacía como una tontera con los bancos y algunos se sentaban adelante y otros atrás, entonces eso también a cualquiera le puede afectar. Y eso, fueron tres años que estuvimos con ella y siempre fue lo mismo. Y muchas cosas, no me podían hablar, porque castigaban a mis compañeros, entonces yo decía “¿para qué estoy yo acá si soy una molestia para ellos?” Y algunos me tenían mala por ese sentido, porque a veces no podían hacer las cosas, porque estaba yo” (niño peruano, 17 años, V Región de Valparaíso, comuna de Quillota).

En las entrevistas realizadas, se pudo pesquisar que una forma de expresión de la violencia simbólica que vulnera el principio de dignidad de las niñas y los niños migrantes podría ser el no aprenderse o cambiar sus nombres, justificándose en que provienen de idiomas desconocidos - hasta ahora- para la sociedad chilena. Resulta interesante comprobar que las exigencias de adaptación a un nuevo idioma y cultura recaen sobre las personas migrantes, pero nada se dice sobre los esfuerzos que deberíamos hacer conscientemente en tanto sociedad receptora, como, por ejemplo, aprender una batería de palabras, frases básicas o derechamente aprender a hablar los idiomas de las poblaciones extranjeras presentes en nuestro país. Una perspectiva intercultural

o el enfoque de la inclusión social implica elaborar políticas públicas que conlleven un proceso de mutua adaptación y transformación, tanto de las comunidades migrantes, como de la sociedad autóctona:

“Les cambian los nombres a los estudiantes haitianos, no sé, tiene un nombre difícil de pronunciar... le cambian el nombre, ‘no, porque es más fácil y a él le gustan que le digan Juanito’ ... no sé, como, a mí no me gustaría que me cambiaran el nombre, o sea, dejaste a tu familia, hiciste el medio viaje, estás en una situación compleja y ¿más encima le cambian el nombre? (abogada, organización no gubernamental, Región Metropolitana, comuna de Santiago).

Estigmatización

Como se ha podido evidenciar a través de este documento y sus diferentes apartados, el funcionariado público o de organizaciones no gubernamentales que trabajan con las personas migrantes, tienen una alta responsabilidad en la reproducción o erradicación de los prejuicios y la estigmatización por “raza” o pobreza. Ya hemos revisado experiencias en el ámbito educativo y de protección infantil, ahora veremos de vivienda y de salud. A continuación, podemos ver la necesidad de formación profesional en los equipos de trabajo y profesionales que atienden a las familias migrantes, especialmente en las complejas temáticas vinculadas a la segregación residencial y su vinculación con el fenotipo de las personas migrantes.

“Es una autosegregación, acá no se mezclan, acá no se puede hablar de una sociedad multicultural, porque esta ciudad... hay secciones de segmento (...) acá se conoce mucho el barrio boliviano (...) se mantenían en un sector, ahora no, se está mezclando todo. Pero aun así resulta más violento ver cómo hay ciudadanos de segunda categoría, pero va a depender la fisonomía que tengan los niños” (trabajadora social, institución pública de infancia, región de Tarapacá, comuna de Iquique).

Las citas de las entrevistas recién expuestas también reflejan cómo la sociedad receptora desplaza la responsabilidad de ciertas problemáticas sociales hacia determinados colectivos sociales ubicados en posiciones de desventaja social (pueden ser las personas chilenas pobres o, ahora, la población migrante). Los grupos cuyo poder y capacidad de decidir se encuentra limitada deben cargar en el discurso público y el estigma de ser causantes de todos los males sociales, lo cual obviamente se trata de una visión reduccionista y manipulada de los fenómenos sociales. Estos asuntos aparecen, en la cita que se muestra a continuación, lo que se podría denominar como una especie de aporofobia que Adela Cortina (2017) define como un miedo y rechazo hacia la pobreza; justamente muchas familias migrantes se ven obligadas a vivir en condiciones de alta precariedad laboral y habitacional. Lo que aumenta sus condiciones de empobrecimiento, por ejemplo, al tener que enviar remesas hacia sus parientes que aún viven en sus países de origen o pagar los préstamos de dinero (y altos intereses) que permitieron el periplo migratorio (Pavez-Soto, 2011).

“Estábamos en la charla de sensibilización y había profesores que decían que muchos migrantes vivían en *cités* porque querían, que lo hacían para ahorrar plata y es como ... o sea ¿quién va a querer vivir en esas condiciones de habitabilidad?” (psicóloga, institución pública de infancia, Región Metropolitana, comuna de Independencia).

En nuestro estudio hallamos algunos casos donde las familias nos contaban que el personal técnico del ámbito de la salud juzgaban moralmente determinadas prácticas de crianza infantil, que provienen de las costumbres y tradiciones de sus culturas de origen; mientras al mismo tiempo, se tienden a idealizar y evaluar ciertas prácticas de crianza infantil que serían supuestamente chilenas, sin reconocer que los dos extremos reducen esta compleja cuestión. El racismo institucional (Aguilar, 2012) se expresa en los mecanismos de mayor disciplina y control que recaen sobre ciertas familias migrantes, especialmente las más empobrecidas, por lo tanto, se podría hablar de racismo y aporofobia (Cortina, 2017) disfrazado de protección infantil (Pavez-Soto, 2018).

“Entonces lo que yo he visto, es que hay una fuerte tendencia de parte de las funcionarias públicas que trabajan en Salud, de parte de mujeres comunes y corrientes que comparten barrios con mujeres migrantes haitianas de decir que ‘esta mujer no tiene apego con la guagua, y no le importa mucho la guagua, y no le da teta, y no sabe darle teta y no sabe mucho’. Pero finalmente cuando uno es mamá tampoco sabe nada, por mucho que, cuando cada mujer se enfrenta a su maternidad aprende ahí un proceso que ella sólo puede aprender ahí, en ese momento (..) Entonces hay una tendencia a criticar a esta mamá haitiana y ligar eso a su cultura: ‘es que la cultura de ellos es así’, de que ‘son así, un poco brutas, dejan de lado a la guagua, no le importan, no le dan teta, son poco apegadas’ (socióloga, organización no gubernamental de migración, Región de Valparaíso, comuna de San Felipe).

No podemos dejar de destacar el acto de empatía entre mujeres que realiza la profesional (“cuando uno es mamá tampoco sabe nada”) quitándole ese juicio de valor que sanciona y discrimina; por el contrario, esta frase adhiere flexibilidad y relativismo cultural, pero también baja los niveles de crítica y exigencia que recaen sobre ciertos cuerpos empobrecidos, llevando la experiencia de la crianza infantil hacia una comprensión humana compleja, lejos del reduccionismo imperante (Pavez-Soto, 2018).

Cuando las instituciones despliegan discursos moralizantes sobre las prácticas culturales de las mujeres migrantes se puede desencadenar un efecto no pensado y es que, finalmente, terminan alejándose, desertando y desconfiando de la institucionalidad de intervención psicosocial, porque reproduce las lógicas de vigilancia y control que están presentes en los procedimientos burocráticos de regularización administrativa. En otras palabras, por temor, incomodidad o desconocimiento algunas personas migrantes se alejan de la red de programas sociales del Estado. En la siguiente cita de una entrevista profesional se puede apreciar este miedo permanente que

tienen las personas migrantes a la expulsión o deportación del país de destino, como un recordatorio permanente de la no pertenencia a la comunidad nacional:

“Afecta que no tienen acceso ni a salud ... y que no tienen acceso a salud y están en una situación de miedo, o sea, tú los vas a ver a la casa, una visita domiciliaria y te abren la puerta así ‘de dónde viene usted’ y uno le dice ‘vengo del consultorio’ porque creen que los van a deportar, o sea, viven en una situación de inseguridad (enfermera, institución académica, Región Metropolitana, comuna de Independencia).

Volviendo al ámbito educativo, en nuestra investigación identificamos algunos casos donde las niñas y los niños migrantes provenientes de países no castellanohablantes que ya saben el idioma del país de destino, pero sus madres y padres aún no, entonces deben hacer el rol de traductores en los trámites de regularización administrativa o en las reuniones de la escuela.

“Otra vulneración que ha marcado en el... que sí lo considero, como que raya en la vulneración, tiene que ver como la utilización de los niños como intérpretes entre los compañeros. Como traductores, que es algo que está súper naturalizado, súper validado (...) estás sacando al niño de su sala para que... ellos enterarse de los problemas (...) de los apoderados, de sus compañeros. Incluso los niños... van a las propias reuniones de apoderados que son reuniones de relación entre adultos, tienen que estar ahí como... traduciendo. Entonces han tenido que dar noticias ‘oye mira, te queremos comentar que supimos que falleció tu tía en Haití’” (abogada, organización no gubernamental, Región Metropolitana, comuna de Santiago).

El hecho de que las niñas y los niños migrantes deban ejercer el rol de “traductores” del grupo familiar es una situación que se ha identificado a menudo en los estudios migratorios en el ámbito internacional (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Aunque es preciso decir que Joanna Dreby (2010) ha identificado que algunas niñas y niños migrantes de origen latino en Estados Unidos utilizan estas situaciones de traducción a su favor, alterando el sentido de lo que traducen o diciendo lo que les conviene según sus intereses (por ejemplo, en las comunicaciones de la escuela, en las notas bajas, etc.). Sería una forma de expresar su capacidad de agencia infantil en los procesos migratorios. Lo que resulta ser un enfoque interesante, sin embargo, a modo de recomendación de políticas públicas, es evidente que las instituciones públicas deben contar con recursos humanos y económicos para ofrecer el servicio de traducción, interpretación o mediación intercultural a las familias migrantes que lo requieran, así se podría evitar la sobrecarga de responsabilidades en la niñez migrante.

Asistencia jurídica

En ciertas ocasiones, las personas migrantes desconocen los procedimientos burocráticos que implica la regularización administrativa y los trámites burocráticos del país de destino. En nuestra

investigación, las personas entrevistadas nos dijeron que son escasos los programas de asesoría jurídica, que les entreguen orientación gratuita. Las organizaciones no gubernamentales, como las clínicas jurídicas de algunas universidades o servicios de abogacía están sobredemandadas, mientras que la institucionalidad pública encargada de la regularización migratoria carece de equipamiento y recursos humanos para acoger y facilitar los trámites. Por el contrario, las personas migrantes experimentan procesos de alta burocratización, teniendo que ir de una oficina a otra, haciendo largas filas en horarios extremos (lo que se puede acentuar en épocas de crisis sociales y/o sanitarias), exponiéndose al riesgo de perder la regularización y quedar en situación de exclusión, producto del mismo sistema.

“Yo creo que ahí la institución es la que discrimina, no el colegio, porque acá hay hartos niños que no tienen ni siquiera el carnet, ni papeles, muchas veces, se aguantan (...) mi señora es extranjera y le ha tocado vivir en las instituciones discriminación, ¿ya? como que te tratan mal, porque hay diez mil tipos de visas diferentes y, a veces, justo pasa la etapa en la que podías postular a la visa anterior y ahora tiene que ser la permanente” (profesor, escuela pública, Región Metropolitana, comuna de San Joaquín).

Es evidente, que un Estado garantista velaría por procedimientos administrativos y burocráticos que faciliten la regularización administrativa automática para las niñas y los niños migrantes, cualquier estrategia que obstaculice ese proceso es una vulneración de derechos a la población que, supuestamente -al menos en el plano discursivo- más se quiere proteger. Lo cierto es que, ya sea por falta de regularización, si se encuentra en trámite la resolución o por el desconocimiento de los propios derechos, se ve obstaculizado el acceso a ciertos derechos sociales que están garantizados independiente del estatus migratorio y la situación administrativa de las niñas y los niños y sus familias, como educación o salud. Por eso, es fundamental que tanto el funcionariado público tenga formación profesional sobre los derechos de las personas migrantes y que éstas, a su vez, los conozcan y puedan exigirlos.

“Porque cuando fui a inscribir a mis hijos (a la escuela) no me quiso hacer atender. Cuando ya fui al otro día me puso un montón de obstáculos, porque mis hijos no están legales. Entonces, ¿qué hicieron? Me correataron. No podía inscribirlos, a mis hijos y después, cuando yo iba a entrar a la Dirección, ellos me atendieron al tiro y no hubo ninguna clase de problema, como me los hizo ella” (madre boliviana, 35 años, región de Tarapacá, comuna de Iquique).

En la cita recién expuesta, se puede ver que la propia madre migrante ha internalizado el discurso criminalizador de la migración que impera en nuestro país (Pavez-Soto y Colomé, 2018) al decir “mis hijos no están legales”, sabemos que ningún ser humano puede ser ilegal, de hecho, la filosofía de los derechos humanos se basa en la premisa de universalidad e inalienabilidad de los mismos, simplemente por el hecho de ser persona humana. Esta breve, pero elocuente frase (“mis hijos no están legales”) también refleja que en la práctica algunas familias migrantes han

encontrado más obstáculos que facilidades para poder regularizar el estatus migratorio, contradiciendo los discursos públicos al respecto.

En los límites fronterizos del norte de Chile ocurre una dinámica de migración particular conocida como “migración circular” (Parella & Tapia, 2015). Por ejemplo, algunas personas de Perú o Bolivia, especialmente mujeres, viajan a Chile para trabajar por una temporada, ingresando al país con el visado de “turista”. Pasado el tiempo de permanencia (3 meses) regresan a su país de origen y, luego, vuelven a entrar por una temporada y así sucesivamente. Esta dinámica dificulta el acceso a ciertos derechos sociales que están pensados desde una lógica etnocéntrica que asume la residencia permanente como algo dado o un proceso lineal. Justamente, las políticas públicas desde un enfoque feminista e intercultural debieran considerar situaciones excepcionales, como por ejemplo las familias migrantes circulares, donde también participan las niñas y los niños que deben acompañar a sus madres y padres en los constantes periplos, afectando los ciclos de educación regular o los controles de salud.

“Yo a cada tres meses que viajaba, porque no estaba legal todavía, es decir, entraba legal, pero estaba con turismo, yo le llevaba a cada tres meses a hacer los controles. Pero los nenitos deberían de recibir a cada mes, ¿no es cierto? Igual allá me daban la atención los doctores y me decían ¿por qué usted no le hace ver allá? Porque acá me cobran y todavía no tenía el carné. Una vez ya, cuando empecé a hacer los trámites, ya tenía un papel que decía que ya estaba corriendo los trámites, fui, la inscribí y, desde ese día, ella ya tiene gratuidad” (madre boliviana, 26 años, región de Tarapacá, comuna de Iquique).

En la cita recién vista, nuevamente surge este debate sobre la criminalización de la migración y la legalidad de la existencia migrante, cuando leemos la frase: “no estaba legal”; en este caso en particular, además, dicha ilegalidad construida por las propias leyes y procedimientos burocráticos del Estado, se genera una vulneración del derecho a la salud de la infancia, que, de acuerdo a los tratados internacionales suscritos por Chile, debiese ser independiente del estatus migratorio (en la Convención Internacional de los derechos del niño y en la Convención Internacional sobre la Protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, por ejemplo). Además, se echa en falta una perspectiva feminista, intercultural y de derechos en las políticas públicas de salud chilenas que sean capaces de adaptarse a las diversas estrategias de supervivencia que desarrollan las familias migrantes más empobrecidas, como lo es la migración circular. La migración circular es una estrategia que permite aprovechar las oportunidades de empleo temporal que se abren en diversas épocas del año (agrícola, por ejemplo) en territorios cercanos, pero sobre los cuales recaen fronteras de estados; es un trabajo de subsistencia que apenas permite vivir al día y poder ahorrar y enviar remesas a la familia que queda en el país de destino, tiene escasa estabilidad y no permite hacer planificaciones a mediano plazo. El funcionariado público debiera contar con formación profesional sobre estas temáticas de migración circular, a fin de realizar intervenciones psicosociales con pertinencia intercultural y situadas a los contextos locales, de este modo, se lograría mayor adherencia de parte de las personas migrantes a los servicios públicos, tal como relata una profesional entrevistada en esta investigación:

“Hay bastante desconocimiento respecto a la libertad del movimiento y a los procesos migratorios que generan cambios. Entonces, nosotros nos cerramos a esas situaciones y cerramos las puertas, por lo tanto, es más complejo y para las personas migrantes resulta más difícil acceder, adquirir herramientas o poder acceder a posibilidades de salud, acceder a posibilidades de trabajo, porque si la persona migrante no tiene sus papeles al día, no puede trabajar, si no puede trabajar, no puede generar recursos, si no genera recursos ¿cómo come?, entonces, es un círculo vicioso, finalmente, muy complejo” (trabajadora social, institución pública de infancia, región de Tarapacá, comuna de Iquique).

Recomendaciones nacionales

- Destinar recursos hacia las regiones del país con mayor población migrante con el objetivo de orientar a las organizaciones y comunidades migrantes sobre los procesos de regularización administrativa y, así, facilitar acceso a las prestaciones sociales, como el acceso a la información clave, puesto que estos organismos se encuentran presentes en el nivel local. Así se podría descongestionar de algún modo a los servicios de consultas con respuestas de sencilla resolución y, al mismo tiempo, dotar a las personas del respaldo informativo necesario para ejercer sus derechos. Mediante el conocimiento de sus posibilidades, las personas están en mejor condición de poder agenciar y preparar los procedimientos.

“Yo creo que debería haber como una suerte de taller... no sé cómo llamarlo, donde se pudiese dar a conocer, primero, los derechos y deberes que tienen los niños (...) Quizás, imagínate el caso de que sus papás son ‘ilegales’ o no están o se les venció la visa y todos andan asustados, todo el rato (...) Yo creo que no saben todos los derechos que tienen, a veces, ni nosotros mismos lo sabemos. Entonces, como que sería interesante, los espacios, los que se acoja a mucho inmigrante, que ellos conozcan todos los derechos que tienen, todas las posibilidades que tienen” (profesor, escuela pública, Región Metropolitana de Santiago, comuna de San Joaquín).

- Diseñar directrices y destinar recursos para la inducción y capacitación de los servicios públicos en atención de la diversidad con perspectiva intercultural, dotando a los equipos profesionales de servicios de traducción, interpretación y/o mediación intercultural para acoger a todos los grupos migrantes.
- Dotar a los gobiernos locales de facultades y recursos para mediar situaciones de discriminación, previa evaluación y estudio de los resultados de gestión local de ciudades con alta concentración de población de origen extranjero. Por ejemplo, sugerimos revisar las experiencias de Barcelona y Berlín por tratarse de dos ciudades con una diversa migración internacional y gestión municipal de carácter autónomo que cuentan con servicios de atención municipal para enfrentar situaciones de discriminación xenofóbica y racial.

Desde el año 1998, la ciudad de Barcelona (España) cuenta con un servicio municipal destinado a atender las vulneraciones de derecho relacionadas con la discriminación a causa de origen “racial”-étnico o religioso, orientación sexual e identidad de género, entre otras, mediante atención presencial, telefónica y telemática. Ofrece información, formación y sensibilización de prioridades temáticas como: discursos de odio, derechos civiles, uso del espacio público y ejercicio de la ciudadanía plena. Brinda atención y asesoramiento a las víctimas de discriminación que constituya delito, así como asesoría jurídica para la denuncia; mientras que, en los casos no constitutivos de delito, busca soluciones extrajudiciales de mediación y conciliación. Así también, tiene como función detectar problemas estructurales que provocan vulneraciones de derechos y generar propuestas de mejora; por último, implica a la municipalidad en casos particulares que se consideran estratégicos y cuya resolución puede determinar un cambio en la sociedad. La oficina trabaja junto a diferentes organizaciones que desarrollan sus propios servicios de atención a víctimas de discriminación y coordina una mesa de entidades defensoras (Ajuntament de Barcelona, 2020).

Otro ejemplo que podría indagarse es el de Alemania. En el año 2007 se crea la Oficina Estatal para la igualdad de trato y contra la discriminación (LADS) en la ciudad de Berlín (Alemania). Dependiente del Senado de Berlín, su misión es hacer cumplir el derecho a la igualdad de trato y no discriminación actuando en base a la ley alemana de igualdad de trato. La oficina tiene tres objetivos principales: promover la cultura de la diversidad y la no discriminación; detectar y reducir la discriminación estructural; y establecer una infraestructura de autoayuda y asesoramiento. Las actividades principales son sensibilización y campañas contra: el extremismo ideológico, el racismo y la discriminación por origen étnico, por la diversidad sexual e identidad de género, la homofobia, la transfobia y la discriminación en base a la edad; actividades de integración de la diversidad y fortalecimiento de la infraestructura de apoyo y asesoría. También apoya anualmente proyectos con el fin de promover las estructuras democráticas de la sociedad civil, que son orientados por un equipo de asesoramiento para las víctimas de violencia racista incluyendo asesoría legal, apoyo comunitario y educación política (Landesstelle für Gleichbehandlung - gegen Diskriminierung, 2020).

Cuando citamos ejemplos de política pública de otros países, al mismo tiempo se debe aclarar que un programa exitoso en un contexto europeo no garantiza que sea funcione en el contexto latinoamericano. No se trata de copiar los modelos, sino de tomarlos como otro referente más en el análisis de todas las variables a la hora de diseñar políticas públicas en Chile. Cada experiencia tiene sus aciertos y desaciertos, responde a una realidad nacional, material, cultural y legislativa específica, por ende, debe valorarse de forma situada en su contexto, territorio e intersecciones determinadas. De hecho, el propio Ministerio de Educación ya ha realizado análisis comparados sobre la migración y el sistema escolar en Chile, Argentina y España (Martínez, 2018).

En esta investigación se conocieron situaciones donde una nueva administración anunciaba un programa para la migración o imitaba acciones de otros contextos, pero sin tener presupuesto asignado, por ejemplo. Si bien la intención era buena, finalmente no había voluntad política para implementar verdaderas políticas públicas, porque, en la práctica, los recursos financieros y humanos seguían siendo los mismos para atender a más personas y en

situaciones de mayor complejidad, sin tener la capacidad de mayores recursos económicos, humanos e infraestructura institucional, la formación ni la sensibilización requerida.

- A nivel legislativo, Chile ha avanzado hacia una política garante de los derechos de la infancia. Sin embargo, se encuentra al debe en generar espacios de participación infantil como un derecho garantizado por el Estado. En este contexto, consideramos urgente que se dé prioridad al proyecto de ley de protección integral de la infancia y, de este modo, adecuar los programas de atención y protección de la infancia en sintonía con un enfoque de derechos.
- Elaborar estudios y diagnósticos específicos sobre las condiciones de vida de la niñez migrante en Chile, sobre sus trayectorias escolares y las experiencias migratorias, disponer de datos e información clara, integral y actualizada es crucial para elaborar políticas públicas de infancias. En los últimos años, el tema de la protección de la infancia en Chile ha estado en el debate público, por cierto, la actual administración lideró un Acuerdo Nacional por la Infancia que tenía como hoja de ruta 93 medidas urgentes para atender la crisis institucional (Gobierno de Chile, 2018). Lamentablemente, ninguna de esas medidas estaba dirigida específicamente a la niñez migrante, lo que grafica el grado de invisibilización en que se encuentra y la urgente necesidad de instalar este tema en el debate público.
- Con el objetivo de sensibilizar a la población en general y prevenir la violencia, se recomienda llevar adelante campañas mediáticas de antidiscriminación racial y anti xenofobia a través de las tecnologías de información y comunicación (televisión, redes sociales, etc.). La mayoría de campañas vigentes emergen de organizaciones de la sociedad civil o de las universidades.

“Van a quedar predominantemente las redes sociales como el Facebook, el Instagram y todo eso y quizás las políticas gubernamentales deberían apuntar a ese tipo de redes” (psicóloga, escuela pública, región de Tarapacá, comuna de Iquique).

Recomendaciones locales

- Diagnosticar y registrar las situaciones de violencia institucional a nivel local. Desarrollar un sistema de sanciones ante estas faltas e incentivos para las buenas prácticas, como, por ejemplo, ampliar la cobertura del sello migrante.
- Diseñar medidas preventivas de violencia institucional con los servicios públicos involucrados. Asumiendo que la cultura organizacional y el organigrama de los servicios públicos en Chile tiende a ser vertical, es sumamente relevante que las autoridades y jefaturas estén comprometidas con servicios libres de violencia y discriminación, como condición para que cualquier prevención o planificación contra la violencia institucional tenga efecto.
- Mantener comunicación fluida y constante entre los gobiernos locales con las organizaciones no gubernamentales, así como con las organizaciones de migrantes de la sociedad civil que detectan los casos de violencia institucional.

Si bien existen organizaciones conformadas por personas migrantes para la defensa de sus derechos, hemos logrado identificar algunas barreras para la participación, así como para la

conformación de nuevas organizaciones. Relevamos el rol de las organizaciones migrantes ya que éstas también ayudan a la mejora de las condiciones de vida de las niñas y los niños migrantes.

- Proponemos mantener y consolidar los espacios de diálogo intersectorial (educación, salud, protección, etc.) entre las instituciones de la infancia a nivel local con el objetivo de diagnosticar las problemáticas de la infancia migrante y desarrollar estrategias que favorezcan la participación infantil en los espacios municipales.

“Eso es lo que nosotros hicimos cuando trabajamos con los primeros migrantes, hicimos una encuesta pequeña y nos dimos cuenta de que necesitaban trabajo y aprender español: no hemos hecho ese trabajo con los niños. Yo soy profe y confío plenamente en que los niños saben lo que necesitan, lo primero es organizarlos para saber” (trabajadora social, organización no gubernamental, Región de Valparaíso, comuna de Quillota).

- Como se ha expuesto en los apartados sobre victimización infantil, es significativo avanzar hacia el ejercicio de los derechos infantiles y para ello fortalecer y crear contextos bien-tratantes y protectores ante la vulneración. Los principales desafíos para esta tarea son: el conocimiento de los derechos infantiles por parte de las propias niñas, los niños y las personas cuidadoras. Es preciso transitar desde una visión del sujeto infantil solo como un objeto de protección de parte del mundo adulto hacia un enfoque que lo reconozca como sujeto de derechos con capacidades para incidir en los asuntos que les afectan.
- Planificar acciones a nivel local con la participación directa de las niñas y niños migrantes, conocer su opinión y necesidades a través de metodologías que garanticen el respeto de sus derechos.
- Para ello se recomienda el acompañamiento y mediación de personas adultas sensibles y comprometidas con ser garantes de derechos infantiles.

ESTRATEGIAS DE RESISTENCIA INFANTIL

Dedicaremos este apartado para analizar las estrategias que niñas y niños migrantes desarrollan para resistir y protegerse de las formas de victimización a las que se exponen al interior de sus familias, en el contexto comunitario y escolar entre pares. En la formulación del proyecto de esta investigación y el diseño de los instrumentos metodológicos asumimos que niñas y niños son agentes activos, constructores y transformadores de los procesos en que participan (Pavez-Soto y Sepúlveda, 2019).

Las estrategias de resistencia fortalecen el protagonismo y la participación de las propias niñas y los niños migrantes, en tanto garantes de derechos infantiles, debemos potenciarlas, compartirlas y generar estrategias conjuntas en las comunidades para prevenir la violencia.

En este estudio asumimos el enfoque teórico de los nuevos estudios de infancia que comparten la premisa en torno a las niñas y los niños como actores sociales con capacidad de agencia y donde el Estado y la sociedad deben potenciar su empoderamiento y reconocimiento como sujetos de derecho (Gaitán, 2006; Jenks, 2005). No obstante, la primera barrera que impide el ejercicio de los derechos infantiles es justamente que no son considerados sujetos de derechos ni actores sociales en nuestra sociedad chilena actual (Pavez-Soto, 2018). Los derechos de la infancia se visualizan más bien como obligaciones del mundo adulto para con la niñez, pero no se les reconoce como personas interlocutoras válidas. En la siguiente entrevista, tenemos el caso de una madre ecuatoriana que considera fundamental la participación infantil, pero que reconoce, ha sido obstaculizada por la invisibilización de la infancia como sujeto. Ya se sabe (Gaitán & Liebel, 2011) que uno de los principales desafíos para lograr la participación de las niñas y los niños es que sean reconocidos como sujetos con una voz propia que debe ser escuchada, aunque por ahora, predomina la visión de ellas y ellos solo como objetos de protección del mundo adulto:

“Los niños pueden ser parte fundamental del proceso (...) ha sido por un proceso que ha pasado, pero si a los niños comenzaran a verlos, los jóvenes a empoderarse en su rol también. Y de cómo irse interesando también en qué es lo que pasa en mi hogar, qué es lo que está pasando, porque si yo veo que estoy sin papeles: ‘Ey papá, ¿qué está pasando? ¿por qué no? ¿qué pasa y por qué no?’ y comenzar a cuestionarse y yo como hijo también cuestionar ‘pero papá cuándo...’, también sería importante, un llamado de alerta también a decir ‘bueno, yo conozco mis derechos’” (madre ecuatoriana, 33 años, región de Tarapacá, comuna de Iquique).

En este sentido, las niñas y los niños migrantes desarrollan diversas estrategias para resistir las victimizaciones que les afectan, aseguramos que tienen una voz sobre los procesos migratorios en los que participan y la trayectoria migratoria que han vivido con sus familias. Sin embargo, debemos llamar la atención sobre la necesidad de abrir espacios de diálogos desde el mundo adulto hacia la infancia. Ceder espacios de opinión y decisión finalmente es compartir el poder con la infancia, reconocerla como interlocutora válida, así lo expresa la madre ecuatoriana en su entrevista:

“Debería haber una convención o, no sé, desconozco, tal vez ya haya habido y yo desconozco del asunto, donde se invite a participar a todos los niños migrantes, de todas las regiones a escuchar. El gobierno debería sentarse en una mesa de trabajo, de diálogo con personas especializadas en preguntas basadas para los menores, en cuáles podrían ser los aportes que ellos podrían brindar” (madre ecuatoriana, 33 años, I región de Tarapacá, comuna de Iquique).

Algunas y algunos profesionales que llevan a cabo procesos de intervención psicosocial también reconocen que la participación de las niñas y los niños migrantes en Chile es difícil de lograr, porque aún no conocen ni se respetan todos sus derechos en el país. Por lo tanto, una recomendación evidente es que las madres y los padres deben escuchar a sus hijas e hijos, en todos los asuntos que les conciernen, es un derecho que debe garantizarse en el nuevo contexto.

“No está muy visibilizada la participación. Generar instancias donde ellos puedan ser parte de... o de pedir acceso a instancias de...la mesa de infancia o acciones con niños que involucren una actividad que sea directamente relacionada con los migrantes ¿Cómo ven los niños migrantes sus derechos hoy en Chile? O que ellos mismos vean cómo veían sus derechos en los países de origen versus cómo ven en Chile, que eso ayuda a incidir en los padres de que, efectivamente, los niños tienen una visión distinta de que cómo se están creando hoy en día en Chile” (trabajadora social, institución pública de infancia, región de Tarapacá, comuna de Iquique).

Es indudable también que necesitamos conocer los puntos de vista infantiles sobre los procesos migratorios que viven y, de esta manera, reconocerlos como sujetos de derechos y actores sociales. Potenciar su autonomía y el desarrollo de sus capacidades a través de la escucha, es una forma de reforzar ambientes bien-tratantes y protectores frente a la vulneración de sus derechos.

Debemos advertir que los espacios de participación requieren de personas adultas mediadoras que sean realmente garantes de los derechos infantiles, con conocimiento del contexto de origen, de su historia y trayectoria migratoria, comprometidas con crear ambientes libres de discriminación, estigmas y violencia. La opinión de una psicóloga en el norte de Chile explica porqué es relevante la presencia de personas adultas con estas características en el entorno de la niñez migrante. Señala que la infancia necesita del acompañamiento de un vínculo de confianza para conocer y hacer valer sus derechos. Este rol facilitador o de mediación intercultural es clave en el proceso de adaptación que viven las niñas y los niños migrantes en nuestro país.

“Que conozcan primero sus derechos es importante, pero que generen vínculos de confianza con garantes de derecho, con terceros significativos responsables que puedan apoyarlos también. Yo siento que para un niño o niña migrante solo es muy difícil conocer sus derechos, necesitan como una persona, un adulto que pueda apoyarlos, que no sea el

papá o la mamá, o sea, que sea un adulto que haga, como, el enlace entre su contexto... el contexto donde está inserto y la identidad y la cultura de ese niño” (psicóloga, institución pública de infancia, región de Tarapacá, comuna de Iquique).

Una de las formas que las niñas y los niños utilizan para defenderse de las agresiones es conocer y apropiarse de sus derechos. Así, son capaces de diferenciar la concepción de derechos que está vigente en su país de origen y compararla con la que, al menos discursivamente, se tiene en Chile. Situándose en este territorio, son capaces de reconocer sus derechos aquí y ahora, logrando exigir su respeto. En nuestra investigación, registramos que algunas niñas y niños migrantes han logrado hacer valer su derecho a ser bien tratados por parte de las personas cuidadoras en el contexto familiar. En la siguiente cita se puede apreciar este asunto y la plena conciencia respecto a las diferencias, contradicciones y jerarquías que implica la relación siempre tensa entre estos dos lugares simbólicos: el “allá” (país de origen) y el “acá” (país de destino) (Sayad, 2010).

“Y yo le dije ‘te voy a castigar allá, mira que la correa de tu papá está ahí colgada’. Y me dijo ‘no, a mí no me puedes pegar’, pero así con un tono como que, si fuera, un igual mío, que nunca lo había hecho. ‘Porque acá en Chile a los niños no se les pega’, me dijo. ‘¿Cómo?’ ‘Acá en Chile a los niños no se les pega y yo estoy acá en Chile’ (madre peruana, 25 años, Región Metropolitana, comuna de Colina).

Resulta interesante comprobar cómo en la cita anterior aparece el mito de que “en Chile no se les pega a las niñas y los niños”, una falacia ampliamente compartida y utilizada en contra de algunas familias migrantes, como una excusa para ejercer una discriminación racial. Como vimos anteriormente, las cifras del Consejo de la Infancia (2018) señalan que más de la mitad de la niñez que habita en nuestro país sufre algún tipo de maltrato al interior de sus familias, distribuyéndose de manera similar entre la población chilena y extranjera. En el fragmento de la entrevista que se muestra a continuación, podemos apreciar cómo la familia, algunas y algunos profesionales reconocen la capacidad de una niña para apropiarse de sus derechos y, así, protegerse del abuso. Por lo tanto, es importante examinar el rol de la educación en el ejercicio y la toma de conciencia de los derechos de la infancia:

“Nos llamó la atención un caso que salió en la prensa, parece que en Punta Arenas, era de una persona que... de una niña de hecho, debe haber tenido como diez años, doce años, no, diez, ocho y decía que “había una persona que quería abusar de ella”, y que estaba teniendo este tipo de actitudes y ella lo enfrentó, le dijo, ‘que cómo se te ocurría... que tú no puedes hacer esto... que esto es contra mis derechos’, sacó todo un discurso muy así... pero desarmó al tipo, dijo que él estaba con todas las intenciones y la disposición de abusar de ella (...) Entonces ese era un trabajo que se había instalado desde la escuela, porque la escuela tenía el discurso de que uno tenía que auto protegerse” (psicóloga, institución pública de infancia, Región Metropolitana de Santiago).

En la cita recién vista se puede apreciar la conciencia infantil de la autodefensa y el autocuidado como dos estrategias de resistencia frente a la violencia que eventualmente podrían llegar a sufrir por razones de edad u otras variables de poder. Como lo demuestran estudios en el ámbito internacional (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003), la niñez migrante quiere ser integrada al espacio social que habita la niñez autóctona. En la siguiente cita, una madre nos comenta cómo su hijo ha hecho una apropiación de la nacionalidad chilena como un elemento que le otorga seguridad y sentido de pertenencia y, así, puede exigir sus derechos, validarse y defenderse.

“Hay vecinos así que tienen sus hijos que igual los discriminan ¿Ya? Como diciéndole tú no eres peruano, tú no eres chileno, que diga, tú no eres de aquí, ándate a tu país, qué se yo... como echándolo ¿Entiendes? Pero, mi niño igual contesta: ‘no, yo sí soy chileno, yo sí soy de aquí, porque yo ya tengo tanto tiempo viviendo aquí’” (madre peruana, 27 años, 2 hijas y 1, Región Metropolitana, comuna de Colina).

Entre las estrategias más frecuentes en el contexto escolar encontramos la defensa verbal y física de parte de las propias niñas y niños migrantes, pero también la actitud de indiferencia o de burlarse de las ofensas, como una forma de resistir a las experiencias de victimización que sufren:

“¿Algún mal comentario? Es que yo no les paro bola” (niño peruano, 6 años, Región de Antofagasta).

Observamos que, en numerosos casos, las estrategias de defensa física y verbal en el contexto escolar son conocidas y aprobadas por algunas personas cuidadoras:

“En realidad no, porque ella no, ella no se deja mucho, ella pone a cualquiera que la ofenda, lo pone en su sitio, me entiende, ella les dice las cosas como son y la chica también, ellas se defienden” (madre dominicana, 31 años, Región Metropolitana, comuna de Colina).

Cuando no hay una defensa verbal o física directa, algunas niñas y niños migrantes optan por pedir ayuda a las personas adultas cuidadoras, buscando respaldo y protección en estas figuras. Los relatos demuestran que las niñas y los niños migrantes enfrentan estas situaciones de discriminación o maltrato como si fuesen los costos esperados que deben pagar por ser migrantes, por habitar un territorio que no es su país de nacimiento o donde no pertenecen por derecho propio. Al contrario, sienten que deben ganarse y merecer “el sueño chileno” de la inclusión en la comunidad de destino (Pavez-Soto y Galaz Valderrama, 2018).

“Le contaría todo a mi mamá, yo todo lo que pasa en el colegio, todo lo cuento a mi mamá y cuando, de repente, cuando a mí me hacen *bullying* o me gritan mi mamá, se enoja” (niña peruana, 10 años, Región Metropolitana de Santiago, comuna de San Joaquín).

En otros casos, las niñas y los niños migrantes prefieren no contar a las personas cuidadoras sobre posibles agresiones que estén sufriendo. Una vez más, demuestran que conocen y son capaces de asumir los costos de la migración de modo autónomo, haciéndose responsables de no generar más problemas o que la familia se vea afectada por esto. Entonces, las figuras de confianza como docentes, otras personas profesionales del centro educativo o incluso alguien de su grupo de pares resultan ser actores clave para acoger y atender las situaciones de victimización.

“A mi familia no se lo cuento, no, porque mi familia es, como, me hacen algo a mí, de una vienen a reclamar y son capaces de formar mucho problema” (niño colombiano, 10 años, Región Metropolitana de Santiago, comuna de San Joaquín).

En ocasiones, algunas niñas y niños migrantes no buscan solo evitar los problemas en sus familias, sino que además, sienten que tienen la responsabilidad de protegerlas, hacerse cargo de cuidar a las personas adultas del propio grupo familiar:

“Le afecta a ella (la madre) de estar cuidando, así, a otra persona y no ver lo que está haciendo su hijo en estos momentos o lo que le está queriendo comentar, entonces por eso que nosotros, los niños inmigrantes, pues, nos acercamos más a las personas que nos tienen más afecto, cómo son los profesores o los compañeros y comentarles a ellos las cosas, que ellos nos den consejos” (niño peruano, 16 años, Región Metropolitana, comuna de Independencia).

En nuestro estudio, encontramos algunos casos de niñas y niños migrantes que desarrollan el rol de mediadores o de apoyo entre sus pares, por ejemplo, colaborando con la traducción del idioma o enseñando los contenidos a sus compañeras y compañeros. Este tipo de acciones tienen una doble lectura, ya hemos visto que pueden ser una sobrecarga de responsabilidades ante la ausencia de políticas públicas que asuman la gestión y acogida de las migraciones en todos los niveles y procedimientos. Por otro lado, también hemos comentado que este rol de traducción facilita la participación infantil y refleja su capacidad de agencia, ya que algunas niñas y niños migrantes se convierten en mediadores interculturales.

“Yo también he tratado de hablar con los profesores que le hagan los exámenes en francés, mientras yo también les explico. Entrevistador: Eres como un mediador. Sí, verdaderamente sí, los profesores me dicen ayúdalas en sus diapositivas y yo como que ya las voy a ayudar y las ayudo, ellas exponen y es así como que salen más adelante,

alguien que las apoye siempre” (niño peruano, 16 años, Región Metropolitana, comuna de Independencia).

Algunas y algunos profesionales identifican que las niñas, los niños y adolescentes de más edad ejercen un cuidado hacia la infancia más pequeña, demostrando un rol de protección intra-infantil, principalmente entre la propia comunidad migrantes, las redes de apoyo y el sentido de comunidad entre connacionales. Así mismo identifican la tendencia a formar grupos de protección y resguardo en el espacio escolar o comunitario, como una identidad étnica reactiva (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003 en Pavez-Soto, 2011), lo anterior queda reflejado en la frase de la profesional entrevistada: “una bandada de niñitos”:

“Tengo una sensación de que los niños ... como hay una especie de ausencia del padre por el, y la madre por el tema laboral, entonces como de migrantes que trabajan de siete a diez de la noche. Muchas veces me tocó ver que los niños se iban todos juntos, pero niños estoy hablando de seis años, o sea, el más grande tenía nueve y llevaba como a una bandada de niñitos para irse a la casa. Y muy, como, bueno, como protegidos” (abogada, organización no gubernamental, Región Metropolitana, comuna de Santiago).

Algunas niñas y niños migrantes participantes en esta investigación establecen límites con las personas adultas de parte de quienes perciben actos de injusticia, por ejemplo, cuando toman un rol activo para defender sus derechos y los de su familia. Este es el caso de un niño peruano que percibe una personalidad más pasiva en su madre y en ocasiones asume un rol de facilitador y líder en los asuntos públicos:

“A veces he tenido que sacar la cara por mi mamá cuando hacemos diferentes cosas, porque mi mamá tampoco tiene una personalidad como mis tías, como de pararse y hablar, no, mi mamá, usted le puede decir: “vamos a hacer un trámite” y le dicen “no, no se puede”, y no le dan una explicación y ella no pide explicaciones de porqué no se puede. Entonces yo he tenido que tomar esa actitud de pararme y preguntar, y a veces me dice: “tú eres menor, quédate callado”. Entonces siempre me ha molestado y nunca me he dejado llevar así por la gente mayor, esa actitud la tomé desde siempre, desde pequeño, que la gente me haga callar, si no la estoy ofendiendo” (niño peruano, 17 años, Región de Valparaíso, comuna de Quillota).

En nuestra investigación hallamos que otra estrategia de resistencia infantil es la racionalización de la violencia a través de un argumento lógico, como aludir a motivos por los cuales la discriminación no es válida. En el caso que se presenta a continuación, observamos un posicionamiento firme de un adolescente peruano como un sujeto con un rol positivo que aporta a la sociedad chilena. Esta es su estrategia discursiva para anular cualquier argumento que diga lo contrario.

“Yo sí he ejercido mis derechos acá en Chile, y sí creo que la gran mayoría puede hacerlo. Lo primero es nunca aplacarse con el tema del grupo de personas que diga que tú no vales nada, eso es lo principal. Tener una personalidad clara, tener una personalidad de que tú no eres un parásito en este país, porque la gran mayoría se siente así, como que aquí está para molestar, está como un peso, eso es lo principal: tú no estás acá como un peso, tú eres una persona que viene no de otro país, sino un lugar del mundo donde da lo mismo la frontera y todo eso, tú vienes a colaborar, siéntete así. Si tú vienes a hacer destrucción, maldad, ya, ahí sí, siéntete así que eres algo malo en esta sociedad, pero si tú vienes aquí a progresar con tu familia o si vienes solo a estudiar, no te sientas así, es como ilógico. Las personas que te dijeron eso lo están logrando, porque eso es lo que ellos quieren que tú sientas. Yo siempre lo he visto así, si yo no vengo a hacer nada malo acá, ¿Por qué me tengo que sentir mal con lo que ellos me dicen? si ellos también pueden pasar por eso e ir a otro país donde a ellos los traten peor” (niño peruano, 17 años, Región de Valparaíso, comuna de Quillota).

Llama la atención de la cita recién expuesta la capacidad de empatía del niño migrante al enunciar la frase: “si ellos también pueden pasar por eso”, reconociendo que la migración es un hecho histórico que forma parte de la humanidad, más allá de que él mismo esté atravesando dicha experiencia en este momento y esté situado en el lugar de desventaja, como la realidad social es cambiante y dinámica, el niño tiene conciencia que en el futuro podría estar en la otra posición y viceversa. A continuación, tenemos la cita de una niña que comenta la estrategia de revalorización de las raíces que hace su madre, al tiempo que reconoce estar habituada al ambiente de agresión, por eso, finalmente, siente que ha dejado de sentirlo. Como estrategia de bloqueo de las agresiones, es capaz de sentirse orgullosa de su país de origen:

“En el colegio solamente una vez, me hacían, no sé, si burla, porque era muy chica, pero me preguntaban mucho y yo me sentía como rara, pero, no. Mi mamá siempre ha sido de las personas que me dice que soy muy afortunada de ser colombiana, de que todos los comentarios malos son de pura envidia, entonces, yo siempre he estado en ese ambiente, entonces, todo lo que me digan, como que me resbala” (niña colombiana, 14 años, Región de Tarapacá, comuna de Alto Hospicio).

De manera similar al caso anterior, ante la repetición de las conductas de agresión, algunas niñas y niños migrantes las asumen como algo habitual, al punto que llegan a normalizarse. Ser migrante pasa a ser una condición más de vulnerabilidad y jerarquías de poder, que puede incidir en la ocurrencia de situaciones de violencia, maltrato o agresión. De esta forma, se explican esta traumática experiencia para poder resistirla, de algún modo existe una normalización y aceptación de la hostilidad para poder soportarla:

“En el salón mío, a todo el mundo molestan: si es bajo, si es flaco, si es gordo, o sea, de todo, por todo lo molestan. Y si es igual a esa persona, también lo molestan. Entonces, eso es normal allá” (niño peruano, 6 años, Región de Antofagasta).

En este estudio hallamos que algunas niñas y niños migrantes participan en actividades recreativas que se llevan a cabo en espacios sociales como las iglesias, en la práctica de algún deporte o los bailes folklóricos, donde pueden compartir y sentirse incluidos. Sin embargo, consideramos necesario ampliar la participación infantil en toda oportunidad de aprendizaje y no solo en las actividades recreativas. Se ha detectado que, en ocasiones -salvo las comunidades con proyectos educativos institucionales inclusivos- las actividades recreativas tienden a caracterizar como folclóricas las expresiones culturales de los países de origen de las niñas y los niños migrantes, reduciendo así el concepto de inclusión (Cerón et al., 2017). Destacamos la experiencia de un niño peruano que participa en un proyecto de medios de comunicación, quien tuvo la oportunidad de reunir a niñas, niños y adolescentes de su misma edad y con trayectorias migratorias. Así ha logrado hacer comunión de su vivencia, sentirla válida y compartir sus experiencias como un integrante más de ese grupo social:

“Estoy en un grupo que se llama Proyecto TV [anonimizado]... Que es de aquí del colegio. Y nosotros, los jóvenes, vamos a entrevistar a las personas y, justamente, a mí me tocó un tema que fue inmigración, de los jóvenes, aquí en Chile. Reuní a todos los jóvenes que son inmigrantes. Yo, nos fuimos a la sala de conferencias de reuniones, que está aquí y comenzamos a comentar de estos temas, que le comienzo a comentar yo a usted, de los jóvenes, de sus vivencias y de todas esas cosas, entonces fue muy conmovedor para mí, porque todos comentaban sus tristezas, como se sentían aquí en Chile, qué habían vivido, cómo es el cambio radical de costumbres” (niño peruano, 16 años, Región Metropolitana, comuna de Independencia).

RECOMENDACIONES TRANSVERSALES

Concluiremos con recomendaciones que son transversales a todos los ámbitos abordados en esta investigación. Para esto nos apoyaremos en las mismas sugerencias que han expresado las personas entrevistadas desde su propia experiencia como niñas, niños y adolescentes migrantes; madres, padres y personas adultas cuidadoras; docentes, personal técnico y profesionales que realizan intervención psicosocial.

Acompañamiento familiar

Una política de acompañamiento temporal, en reemplazo de una política punitiva, tiene mayores probabilidades de lograr la inclusión social de las comunidades migrantes en el país de destino, en este caso, Chile. Toda persona que cambie de país vive un proceso de adaptación que se lleva con más o menos facilidad o dificultad, dependiendo de los recursos personales, educativos, económicos, lingüísticos o sociales que cada sujeto posea, incluso del estado de salud física y mental que acarrea el trayecto migratorio. Comprendiendo, además, que según el derecho internacional toda persona, independiente de su nacionalidad, tiene derechos humanos que los estados democráticos deben respetar (salud, educación, vivienda, etc.). Sin embargo, Chile aún no ha avanzado hacia una política pública migratoria que sea planificada y sostenible en el tiempo, es decir que realmente ofrezca un proceso de acogida e integración para las personas y comunidades migrantes. Hasta ahora se garantiza el acceso a prestaciones de baja calidad y falta implementar verdaderas estrategias de inclusión (Pavez-Soto y Galaz, 2018). Lo confirmamos, por dar un ejemplo, con la opinión de una psicóloga que trabaja con familias migrantes:

“Creo que el Estado chileno castiga mucho a las familias migrantes, sin poderles dar este acompañamiento en el proceso de adaptación, de que reconozcan cuáles son los derechos, lo que está permitido, lo que no está permitido, cómo pueden buscar ayuda si la necesitan, antes de estar persiguiendo todo el tiempo o si no, como que, no se puede colaborar” (psicóloga, institución pública de infancia, Región de Tarapacá, comuna de Iquique).

En este sentido, es de vital importancia desarrollar programas públicos de acogida que contemplen por lo menos competencias lingüísticas, asesoría legal y acceso a prestaciones básicas (educación, salud, trabajo, vivienda) como prioridades de primera urgencia. Se requiere un plan de primera acogida (en ciertos contextos, este rol lo asumen los municipios). Por ejemplo, en el ámbito de la salud los diagnósticos deben considerar las trayectorias migratorias y los determinantes psicosociales de la enfermedad. En el ámbito de la primera infancia, se deben observar las condiciones de vulnerabilidad material, así como conocer las pautas de crianza del país de origen y los protocolos pertinentes que permitan fortalecer los recursos parentales/parentales. En el ámbito educativo, es imperiosa la necesidad de contar con servicios de traducción, interpretación y/o mediación intercultural, programas de nivelación lingüística temporal y protocolos pertinentes de convivencia escolar.

Enfatizamos sobre la característica temporal de los programas de acogida, pues descartamos las medidas asistencialistas y maternalistas, consideramos que las personas migrantes pueden

potenciar los recursos que poseen y/o que se les ofrecen, dando sostenibilidad a proyectos migratorios con mejores niveles de bienestar especialmente para las niñas y los niños y sus familias.

Recomendamos que los procesos de acogida incluyan socialización constante de los derechos de las personas que han migrado, en especial los derechos de la infancia. Cuando se ha preguntado sobre la posibilidad que las niñas y los niños puedan ejercer sus derechos, una respuesta frecuente es la siguiente:

“Que los conozcan primero y... eso, conocerlos y saber que tienen derechos” (madre colombiana, 32 años, Región Metropolitana, comuna de Colina).

En la medida en que niñas, niños y adolescentes que han migrado conocen sus derechos, pueden apropiarlos y exigirlos. Para esto necesitan que las personas adultas cuidadoras y del Estado sean garantes de derechos infantiles y promuevan ese reconocimiento. Consideramos que el proceso es dual: las personas que han migrado deben reconocerse como sujetos de derecho y el país de destino debe generar espacios y mecanismos de reconocimiento.

Formación y capacitación

Para una institucionalidad pública libre de violencia xenofóbica o racista, algunas y algunos profesionales entrevistados en nuestra investigación aluden a la necesidad de capacitación e información permanente, la formación profesional es un elemento clave que aparece reiteradamente en este estudio.

“Yo creo que se necesitan más seminarios, más cursos a nivel nacional, intervenciones, más capacitaciones. Porque nosotros... el profesor se va a adecuar a los nuevos currículums, a nuevas temáticas, pero esa parte está muy en deuda, porque todas las profesoras tenemos niños inmigrantes y aun así están integrados, pero no incluidos. Entonces queda mucho por capacitación más que nada, incluso todas las profesoras deberían hacer cursos de mediadoras, en la formación de sus derechos, porque se capacitan en relación a los currículums, a los conocimientos, pero en esa parte están... o sea, no están con las competencias” (educadora de párvulos, escuela pública, región de Tarapacá, comuna de Iquique).

Como podemos observar en la cita anterior, es evidente la necesidad de las y los profesionales de adquirir conocimientos, competencias de mediación intercultural y estrategias de atención de la diversidad. Si bien esta recomendación tiene origen en el ámbito educativo, representa un punto débil en toda la institucionalidad pública. En tanto problema de interés público requiere un compromiso en este nivel, también público. Esto significa un compromiso de las autoridades, las jefaturas, las y los profesionales y de parte de las propias niñas y niños migrantes de conocer,

garantizar y respetar los derechos infantiles. Lo que requiere, a su vez, de espacios de reflexión y aprendizaje constante. Ahora bien, en términos de la comunicación en nuestra sociedad, las personas entrevistadas en nuestro estudio detectan la necesidad de mayor fluidez y especificidad de la información para ampliar los paradigmas y, por ende, llegar de forma más pertinente a los diferentes espacios.

Difusión de la información

Remarcamos que la difusión se puede hacer “con” la comunidad y no “para” la comunidad, puesto que relevamos el valor de la participación ciudadana. Concluimos que la participación de las personas migrantes en la resolución de los asuntos que les afectan es uno de los factores protectores primordiales frente a la discriminación y violencia, pues las valida, compromete e incluye en el ejercicio democrático de escucha, diálogo y acuerdos. Tal como expresa la educadora que citamos a continuación, la información puede transformarse en una potente herramienta para construir comunidad y derribar los prejuicios:

“Lo que yo recomiendo es, como mencioné primero, es que hay que mantener a la comunidad informada, informar a los padres, informar a los chicos, mantener la cuestión de los derechos como una premisa en todo momento y explicar... hacer entender también a docentes, directivos, comunidad educativa, a otros apoderados, comunidad, sociedad completa que el hecho de la migración no es algo tan tremendo, es algo que se ha dado toda la vida. Y, de hecho, las civilizaciones se han construido a partir de las migraciones, a partir del intercambio cultural, a partir del intercambio de conocimientos, eso genera que la energía se mueva hacia otra parte, porque claramente tenemos pies y podemos migrar, podemos movernos, no tenemos raíces ancladas al piso” (educadora de párvulos, escuela pública, región de Tarapacá, comuna de Iquique).

Enfoque territorial y comunitario

La participación de las niñas y los niños migrantes en los asuntos que les afectan no solo asegura compromiso, sino que además contribuye a intervenciones más pertinentes de acuerdo a las necesidades de cada localidad, según sus perfiles demográficos, actividades productivas, necesidades socio-ambientales y composición migratoria. Por lo tanto, cada planificación pública debe atender a esta diversidad. La siguiente opinión es ilustrativa de este enfoque:

“No sacan nada con hacer el súper proyecto de interculturalidad en la escuela, porque los niños no viven en la escuela, viven en un barrio o en un contexto socialmente determinado, entonces cómo es que vinculamos el territorio de la escuela con la escuela, con las redes, no solamente a nivel de... redes asistentes, sino que nuevas acciones se van generando en este espacio” (abogada, organización no gubernamental, Región Metropolitana, comuna de Santiago).

Siendo así, será posible priorizar y atender problemáticas específicas, como es la migración circular en el norte de Chile o la precariedad habitacional de la Región de Antofagasta y Metropolitana.

Intervención regional situada

Una atención diversificada implica un conocimiento en el nivel regional de los perfiles migratorios, las condiciones de trabajo productivo y reproductivo, el acceso a servicios públicos y las condiciones de bienestar de la infancia migrante en cada territorio. De esta forma, se podría planificar mejor la oferta pública y descentralizar los servicios que demanda la población migrante. En la siguiente cita se alude a la concentración de la información y a las diferencias de presupuesto que afectan este asunto:

“Creo que en las regiones en las que hay menos información que ha llegado, porque igual el tema migrante es como bien central, pero como que en otras regiones no se ha abordado, no se ha destinado presupuesto, se han hecho menos estrategias de integración, por decirlo así. Por ejemplo, traducciones de idiomas o capacitación... no sé cómo estará allá a esta altura... pero sí, en Santiago es pionero en la temática, con iniciativas, con proyectos en todas las áreas” (socióloga, organización no gubernamental de migración, Región de Valparaíso).

Articulación intersectorial

En una dimensión más específica sugerimos evaluar los resultados y la pertinencia de los programas de atención a personas que han migrado. Nos referimos principalmente a la coherencia de los objetivos de los programas y la población que se atiende, así como a la evaluación y el seguimiento de los casos. La entrevista realizada a una profesional que trabaja en el ámbito de la infancia, nos indica que se interviene en situaciones de vulneración de derechos, pero finalmente se desconocen los resultados obtenidos.

“Yo creo que, efectivamente, tiene que haber una reestructuración respecto de evaluar la pertinencia de los programas, ¿ya? porque yo siento que faltan programas o la reconversión de estos programas, porque hay niños que, de alguna forma, hay situaciones de vulneración que afectan a los niños, que quedan, hablando coloquialmente, en el aire (trabajadora social, institución pública de infancia, I región de Tarapacá, comuna de Iquique).

La falta de evaluación de las políticas públicas deja la incógnita si efectivamente los programas tienen algún efecto positivo, si están acordes a las necesidades reales y a los perfiles de las personas migrantes que se atienden. La falta de evaluación y seguimiento impide la mejora o perfeccionamiento de las intervenciones realizadas. Al respecto, como lo indica la siguiente cita,

resulta pertinente que las necesidades de las niñas y los niños migrantes sean debidamente atendidas por los programas sociales:

“Y en programas como el nuestro vemos la obligación de mantener estos niños con una intervención que quizás no es la más acorde, porque no hay otra instancia de intervención o no hay la oferta que cubra esta necesidad. Por eso, hemos visto que hay situaciones con el Tribunal de Familia con respecto de que nos mandan casos que no son para programas como el nuestro, pero, sin embargo, no hay ninguna línea programática que pueda cubrir esta necesidad” (trabajadora social, institución pública de infancia, región de Tarapacá, comuna de Iquique).

Es una tarea urgente evaluar y reflexionar si las problemáticas que se intervienen son acaso problemas exclusivos de la población que ha migrado. Se debe diferenciar y reconocer si las explicaciones a las problemáticas radican más bien de estereotipos asociados a la nacionalidad o se trata de problemáticas de origen comunitario. Para lograrlo, es menester detectar las variables determinantes en la prevalencia de problemáticas que afectan a la infancia. Tal como indica la siguiente cita, para una intervención pertinente debemos despejar las distinciones y analizar cómo actúan al unísono la nacionalidad, el género, las condiciones de residencia, el régimen laboral de las personas cuidadoras y otras variables.

“Independiente de que sean migrantes, no migrantes, la ponderación de los niños es la misma y hemos tenido niños, tanto migrantes como no migrantes, que se ven afectados por algún tipo de situación que, por ejemplo, tiene que ver con la separación deconstructiva, las re-vinculaciones y no hay un programa que trabaje o aborde esta temática, que es una temática compleja y que en procesos de intervención es de larga data” (trabajadora social, institución pública de infancia, I región de Tarapacá, comuna de Iquique).

Detectar factores múltiples que inciden en los riesgos de victimización nos desafía a planificar políticas públicas desde diferentes ámbitos de intervención, acordando objetivos comunes y dialogando en función ellos. Por último, deseamos enfatizar lo positivo de reconocer y no censurar las expresiones de participación y resistencia que las niñas y los niños migrantes crean para protegerse. Hacemos un llamado a mediar sobre estas estrategias y canalizarlas hacia la autonomía progresiva, la participación como factor protector y el autocuidado infantil.

Perspectiva feminista intercultural

Como se ha dicho en reiteradas ocasiones a lo largo de estas páginas, uno de los principales ejes de desigualdad es el sexo-género, el cual se pone en tensión con la procedencia nacional, la posición económica y la edad y afecta y determina las experiencias migratorias infantiles. Por tanto, se requiere implementar un enfoque feminista e intercultural transversal a todas las políticas

públicas y los programas nacionales y locales de intervención psicosocial, tanto en el diseño, ejecución como evaluación.

TERCERA SECCIÓN

RECOMENDACIONES DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL CON INFANCIA MIGRANTE EN CHILE

En esta sección haremos una serie de recomendaciones de carácter práctico, así como recursos educativos y estrategias de intervención psicosocial con infancia migrante en Chile; se propone como un material práctico, de nivel microsocio y complementario a las recomendaciones de políticas públicas presentadas recientemente en la primera parte de esta Guía (con un carácter teórico-reflexivo de nivel macrosocio). Este material escrito y audiovisual ha sido generado en el marco del mismo Proyecto FONDECYT Regular N° 1170947 (“Múltiples violencias que afectan a las niñas y los niños migrantes en Chile: derechos, intervenciones sociales y políticas públicas”, dirigido por la Dra. Iskra Pavez-Soto y la Dra. Catherine Galaz).

El objetivo de esta sección es ofrecer diversas estrategias, orientaciones y talleres planificados para desarrollar en contextos de educación formal (Enseñanza Básica, Media, Técnico-Profesional y Potsgrado) y también se pueden adaptar y aplicar en el marco de programas de formación y capacitación, por ejemplo, con personal técnico y profesionales que ya ejecutan intervenciones psicosociales con la niñez migrante y sus familias. La idea es poner a disposición de las y los docentes, personal técnico y profesionales una caja de herramientas para intervenir y educar en torno a temáticas de infancia, migración, género, violencia y diversidad cultural en nuestro país; se trata de contenidos que pueden ser adecuados y flexibilizados. La Guía está organizada en Talleres para cada ciclo educativo, como una especie de propuestas o sugerencias que pueden ser modificadas, adaptadas y mejoradas en cada contexto de aplicación.

Para facilitar la puesta en práctica en el contexto de la educación formal obligatoria (Básica y Media), hemos elaborado una vinculación con las actitudes, los enfoques y los aprendizajes esperados de acuerdo a las Bases Curriculares de cada nivel de enseñanza. Recordemos que las Bases Curriculares están diseñadas en coherencia con la actual Ley General de Educación, la cual se fundamenta en la “diversidad multicultural”. En este sentido, es preciso decir que en esta Guía se asume un enfoque intercultural que promueve el diálogo, intercambio, respeto mutuo e integración de las diversas personas, grupos sociales y culturas en la sociedad chilena actual.

La diversidad cultural y la migración como contenidos en las Bases Curriculares de la Enseñanza en Chile

La Ley General de Educación señala la finalidad de los ciclos de enseñanza, así como también define los objetivos generales de la Educación Básica, entre los cuales está que “los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan” (MINEDUC, 2015, p. 16) desarrollarse en dos ámbitos: “Personal y Social” y “Conocimiento y Cultura”. En las Bases Curriculares de la Enseñanza Básica el tratamiento de la diversidad cultural se enmarca en los Objetivos Generales de la Educación Básica, de acuerdo a Ley General de Educación N° 20.370 (MINEDUC, 2015:12; 2018:17-18).

Por otro lado, los Objetivos de Aprendizaje Transverales (OAT): “son aquellos que derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes. Por ello, tienen un carácter más amplio y general (...) su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular” (MINEDUC: 2015: 24).

La diversidad también está presente en la definición de los objetivos de aprendizaje transversal de la educación básica, específicamente en la dimensión socio-cultural (MINEDUC, 2015: 30).

Luego, en un nivel más específico, se encuentran los Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura. Estos aprendizajes “se ordenan en torno a los objetivos generales que establece la Ley General de Educación para el ámbito del conocimiento y la cultura, pero también se enfocan al logro de aquellos que se refieren al ámbito personal y social” (MINEDUC, 2015: 30). Estos objetivos se relacionan con habilidades, conocimientos y actitudes esperados a desarrollar por parte del estudiantado. Es importante relevar estas distinciones para analizar qué lugar ocupa la diversidad cultural en los contenidos de aprendizaje. Un objetivo de aprendizaje por asignatura encuentra expresa mención en las bases curriculares por cada curso y, por lo tanto, está sujeto a una evaluación. Especialmente aquellos aprendizajes de conocimientos tienden a ser evaluados de forma más estandarizada, mientras que habilidades y actitudes requieren de procesos de planificación didáctica y evaluación más complejos. Por otra parte, la enseñanza y evaluación de un Objetivo de Aprendizaje Transversal ha de asegurar mecanismos pedagógicos para darle relevancia y evitar se diluya en la práctica educativa.

Salvo las menciones que revisaremos a continuación, los temas de migración internacional contemporánea no están tratados en las Bases Curriculares de la educación chilena como una de las variantes de la diversidad social y cultural, sino, más bien, como procesos históricos.

Las menciones relativas a la migración internacional contemporánea en las Bases Curriculares de 1° Básico a 4° Medio son las siguientes:

- Como objetivo de aprendizaje en el eje Historia, de la asignatura **Historia, Geografía y Ciencias Sociales**, de 2° Básico, “se destacan los aportes realizados por inmigrantes de diferentes naciones a lo largo del tiempo, la huella que han dejado en nuestro país y su contribución a la riqueza cultural de nuestra sociedad” (2018:144).
- En anexos, como temas de lecturas sugeridas en la asignatura **Lengua y Literatura**, de 2° Medio, tema “Migración y exilio” (2019: 363).
- En anexos, como temas y propuestas de lectura en la asignatura **Lengua y Literatura**, de 4° Medio, grupo temático N°3 “Desplazamientos y migraciones” (2019: 363).
- Como objetivo de aprendizaje, en la asignatura **Historia, Geografía y Ciencias Sociales**, de 8° Básico, en el organizador temático “Sociedad y Territorio: la región en Chile y América”: que tiene el objetivo de “analizar y evaluar problemáticas asociadas a la región en Chile —como los grados de conexión y de aislamiento (considerando redes de transporte y comunicaciones, acceso a bienes, servicios e información, entre otros), índices demográficos y migración— y su impacto en diversos ámbitos (mercado laboral, servicios de salud, relación campo-ciudad y centro-periferia, entre otros)” (2015: 215).

- Como objetivo de aprendizaje en la asignatura **Historia, Geografía y Ciencias Sociales**, de 3° o 4° Medio en el Plan de Formación Común Electivo.
 - Objetivo de conocimiento y comprensión del Mundo global “analizar procesos migratorios contemporáneos en distintas regiones del mundo, considerando múltiples causas, principales características, impactos en la sociedad de origen y de destino, y los desafíos para las sociedades y los Estados nacionales” (2019: 147);
 - Objetivo de conocimiento y comprensión de Chile y la región Latinoamericana: “analizar procesos sociales y culturales recientes de Chile y América Latina tales como migraciones, cambios demográficos y urbanización, considerando avances y desafíos comunes en materia de equidad, diversidad e interculturalidad” (2019: 148).

Ahora revisamos las menciones a la diversidad social y cultural en las Bases Curriculares de la educación chilena.

1° a 6° de Enseñanza Básica

En las Bases Curriculares de 1° a 6° de Enseñanza Básica (MINEDUC, 2018), detectamos las siguientes menciones a la diversidad cultural, en el nivel de los objetivos de aprendizaje de cada asignatura:

- El respeto por la diversidad física, incluido el color de las personas: se enmarca en las actitudes de la asignatura **Educación Física y Salud**, derivadas de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (2018: 141).
- El respeto ante otras personas, realidades o culturas, reconocimiento de sus aportes y valorando la diversidad de modos de vida: es parte de las actitudes de la asignatura **Idioma Extranjero Inglés** y derivado de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (2018: 272).
- El respeto de las opiniones diferentes y la aceptación de la diversidad evitando la discriminación y las formas de violencia: se enmarcan en el área convivencia, del eje de Relaciones interpersonales, de la asignatura **Orientación** (2018: 379).
- El respeto de la diversidad humana, incluyendo el origen étnico: se enmarca en los énfasis de la asignatura **Historia, Geografía y Ciencias sociales**. En el nivel más específico de aprendizajes, por eje, en la misma asignatura:
 - El aporte de las personas migrantes a la diversidad de la sociedad chilena en la historia, en el eje Historia, de segundo básico (2018: 157).
 - El respeto de las expresiones de la diversidad de origen étnico y nacionalidad, en el eje Formación ciudadana, de tercero básico (2018: 162).

Salvo estas menciones, la alusión explícita a la diversidad cultural, no se observa en otras páginas de las Bases Curriculares de 1° a 6° de Enseñanza Básica.

7° de la Enseñanza Básica a 2° de la Enseñanza Media

En las Bases Curriculares de 7° de la Enseñanza Básica a 2° de la Enseñanza Media (MINEDUC, 2015), que corresponde al ciclo de formación general de Enseñanza Media, las menciones a la diversidad cultural se detectan en los mismos objetivos generales y transversales de la Educación Básica citados anteriormente. Además, se menciona la diversidad cultural en uno de los objetivos generales de la Educación Media referido al “respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses” en el contexto de la vida democrática (MINEDUC, 2015: 14). Analizando el contenido por asignatura, detectamos lo siguiente:

- En el eje de Lectura de la asignatura **Lengua y Literatura**: “El estudio de la literatura es piedra angular del currículum también en cuanto permite percibir la diversidad que existe en el mundo, condición para el desarrollo de una sociedad abierta e inclusiva” (2015: 35). También está presente en las actitudes esperadas en la misma asignatura, derivadas de los Objetivos de Aprendizaje Transversales: “Valorar la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, presentes en su entorno y el mundo, como manifestación de la libertad, creatividad y dignidad humana” (2015: 45). Así como también, es uno de los criterios para la selección de temas y lecturas sugeridas en cada curso (2015: 76).
- En la asignatura de **Historia, Geografía y Ciencias Sociales**:
 - En las actitudes esperadas “respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios” (2015: 184).
 - En los aprendizajes, del eje Formación ciudadana, de séptimo básico, referido a las culturas del mundo antiguo y medieval (2015: 193).
 - En los aprendizajes del eje Formación ciudadana, de primero medio, referido a los pueblos originarios (2015: 206).
 - En los aprendizajes del eje de Formación ciudadana, de segundo medio, referido a las categorías de “raza” o etnia, situación económica, religión o creencias, género, orientación sexual o discapacidad, “entre otras”, como manifestaciones de la libertad y la dignidad humana en un mundo globalizado (2015: 212).
- Como uno de los enfoques de la asignatura **Idioma Extranjero Inglés** “Cultura y competencia intercultural”, en relación al aprendizaje del idioma inglés y su relación con la cultura inglesa (2015: 221).
- Como actitud esperada en la asignatura **Educación Física y Salud** en relación al respeto por la diversidad física de las personas, derivada de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (2015: 259).
- Como un enfoque en la asignatura **Música**, referida al “fortalecimiento de la interculturalidad y la transculturalidad” (2015: 289). También identificamos el respeto a la diversidad sociocultural como una de las actitudes derivadas de los Objetivos de

Aprendizaje Transversales (2015: 295) y como objetivo de aprendizaje de reflexionar y relacionar, en octavo básico y en primero medio (2015: 300, 311).

- Como una de las perspectivas que sustentan la asignatura de **Artes Visuales** (2015: 315, 317), considerando que esta asignatura propone una integración con otras áreas del currículum o asignaturas (2015: 317); como una actitud derivada de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (2015: 323), como un objetivo de aprendizaje de séptimo básico (2015: 326), referido a expresión y creación (2015: 336).
- Como eje de aprendizaje de Relaciones interpersonales, en la asignatura de **Orientación** (2015: 346) y del eje Participación y Pertenencia, de primero y segundo medio (2015: 373).

3° a 4° de la Enseñanza Media

Por último, en las Bases curriculares de 3° a 4° de la Enseñanza Media (MINEDUC, 2019a) -en tanto ciclo de formación terminal- se ofrecen formaciones diferenciadas: Plan de Formación Humanístico-Científica, Plan de Formación Técnico-Profesional y Plan de Formación Artística. De acuerdo a la legislación vigente, la educación media tiene como objetivo la formación ciudadana de personas respetuosos de la diversidad y multiculturalidad (2019: 19) y se fundamenta en maneras de trabajar que procuren “la empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación”; como manera de vivir en el mundo una actitud de toma de “decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad” (2019: 28), contemplando estos mismos valores en el perfil de egreso de las y los estudiantes (2019: 29). Al analizar el contenido por asignatura, la diversidad cultural se incluye en:

Plan Común de Formación General:

- Como objetivo de aprendizaje de conocimiento y comprensión en la asignatura de **Educación ciudadana** del Plan de Formación común de todos los cuartos medios, se espera que las y los estudiantes sean capaces de “Relacionar de manera fundamentada los conceptos libertad, igualdad y solidaridad, con desafíos y problemas de la democracia como la desigualdad y superación de la pobreza, la equidad de género, la inclusión, la diversidad étnica, cultural y sexual, entre otros” y de “proponer formas de organización del territorio y del espacio público que promuevan la acción colectiva, la interculturalidad, la inclusión de la diversidad y el mejoramiento de la vida comunitaria” (2019: 62).
- Como habilidad a desarrollar en la asignatura **Filosofía** del Plan de Formación común a todos los terceros y cuartos medios, la capacidad de participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos (...) valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento” (2019: 70).
- Como enfoque de la asignatura **Idioma Extranjero Inglés** de desarrollo de la identidad (2019: 77).

- Como objetivos de aprendizaje de la asignatura **Lengua y Literatura**, referentes al desarrollo integral de actitudes y “la apertura ante la diversidad de culturas y opiniones” (2019: 93).

Plan Común de Formación General Electivo:

- Como propósito formativo de la asignatura **Artes**, referido la promoción de la conciencia ciudadana a través del reconocimiento y el respeto por la diversidad a través de los procesos de expresión artística (2019: 116), como habilidad de comunicar y difundir, con respeto a la opinión de otras personas y la valoración de la diversidad de manera interdisciplinaria (2019: 119).
- Como objetivo de aprendizaje de la asignatura **Educación Física y Salud** en tercero y cuarto medio, en el sentido de “promover el bienestar, el autocuidado, la vida activa y la alimentación saludable en su comunidad, valorando la diversidad de las personas a través de la aplicación de programas y proyectos deportivos, recreativos y socioculturales”, así como la evaluación de los mismos programas (2019: 134-135).
- En la asignatura **Historia, Geografía y Ciencias Sociales** como:
 - Enfoque del pensamiento histórico y geoespacial en el sentido de valorar la diversidad (2019: 139).
 - Objetivo de aprendizaje de conocimiento y comprensión sobre Chile y la región Latinoamericana en tercero o cuarto medio. Se espera analizar procesos sociales y culturales recientes de Chile y Latinoamérica “considerando avances y desafíos comunes en materia de equidad, diversidad e interculturalidad” (2019: 148).

Plan de Formación Diferenciada Humanístico Científica:

- Como propósito formativo de la asignatura **Artes visuales, audiovisuales y Multimediales** en el sentido de “valorar la identidad cultural y la multiculturalidad, al tiempo que se promueve la conciencia ciudadana, y el reconocimiento y respeto de la diversidad” (2019: 154).
- Como propósito formativo de la asignatura **Promoción de Estilos de Vida activos y Saludables**, referido al desafío de despertar “el interés personal y social por el bienestar, la vida activa, la diversidad y la inclusión” (2019: 204).
- Como objetivo de aprendizaje de habilidades en la asignatura **Filosofía**, en el sentido de valorar la diversidad como factor fundamental para el desarrollo del pensamiento (2019: 217).

Tras este incipiente análisis vemos que la mayor cantidad de contenidos y aprendizajes específicos (no transversales) referidos a la diversidad cultural y alguna alusión a la migración internacional contemporánea, se localizan en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Por este motivo, decidimos vincular y adecuar los aprendizajes de esta asignatura a los talleres propuestos desde 1º de Enseñanza Básica a 2º de Enseñanza Media (aunque también es

posible integrarlos en otras asignaturas, como ya hemos visto). En 3° y 4° de la Enseñanza Media decidimos adecuar los talleres a los aprendizajes de la asignatura Educación Ciudadana, porque tiene un contenido explícito emparentado con los derechos humanos y por tratarse de una asignatura común obligatoria en esa etapa de la educación formal.

Vinculación y adecuación a las Bases Curriculares

Como ya adelantamos, los talleres que se ofrecen en esta Guía se encuentran asociados a los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Para el abordaje de los temas de derechos humanos y erradicación de la violencia que sufre la infancia migrante, planteamos las siguientes adecuaciones curriculares:

- Que el taller de 1° de Enseñanza Básica tenga como horizonte a los aprendizajes y sea extensible también a 2° de Enseñanza Básica.
- Los aprendizajes de 3° año sean extensibles a 4° de Enseñanza Básica.
- De modo exploratorio, se propone que los aprendizajes propuestos para 5° sean extensibles hasta 8°.
- Y, por último, si se tratara de grupos reducidos, que los talleres puedan ser desarrollados en grupos multigrado o en grupos por tramos de edad.
- En Educación Media asociamos los talleres a los objetivos de aprendizajes de 1° extensibles a 2° de Enseñanza Media (tanto habilidades, como ejes).
- En 3° y 4° de la Enseñanza Media las habilidades son comunes para ambos cursos, mientras que diferenciamos los objetivos de aprendizajes de conocimiento y comprensión de 3° y 4°, debido a que tienen un nivel de complejidad diferenciado para la experiencia que proponemos.

La propuesta de esta adecuación curricular se fundamenta en diversos motivos. En primer lugar, el principio de flexibilidad curricular expresado en el Marco Curricular (2009) y reafirmado en las Bases Curriculares (2015, 2018, 2019) que permite introducir contenidos situados, que tengan en consideración el contexto donde ocurre el proceso de aprendizaje. El tratamiento del tema migratorio y la diversidad cultural en aula es reciente y se encuentra en fase exploratoria. Como pudimos ver en nuestro propio estudio FONDECYT (ver primera parte de esta Guía “Recomendaciones para las políticas públicas de infancia migrante en Chile”), las y los docentes y profesionales que trabajan con infancia migrante reconocen la necesidad de formación técnica y profesional en temáticas vinculadas a la interculturalidad, la migración, la violencia y la diversidad. Actualmente, los contenidos de interculturalidad están relacionados con el tema de pueblos originarios, como por ejemplo, las Bases Curriculares de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales de 1° a 6° de la Enseñanza Básica (MINEDUC, 2019b). El desafío es integrar la realidad de la infancia migrante como parte de la formación escolar y profesional y, al mismo tiempo, instalarlo en el debate público de nuestra sociedad actual.

Talleres para 1° a 4° de la Enseñanza Básica o niñas y niños de 6 a 9 años de edad

<p>Objetivos del taller</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer nociones básicas sobre el respeto que merecen todas las niñas y los niños, independiente de su color de piel o país de procedencia. ▪ Valorar la diversidad sociocultural de nuestra sociedad contemporánea. ▪ Poner en práctica los derechos de la infancia a vivir una vida libre de violencia. ▪ Expresar su opinión sobre estos temas a través de la comunicación visual, oral o escrita.
<p>Preguntas mediadoras</p> <p>¿Quiénes hablan en este video?</p> <p>¿Qué dicen las niñas de este video?</p> <p>¿Qué opinas sobre este video?</p> <p>¿Qué opinas de las burlas que sufren algunas niñas y niños por su color de piel o por venir de un país extranjero?</p> <p>¿Qué derechos tienen las niñas y los niños en Chile?</p> <p>¿Quiénes pueden defender esos derechos?</p> <p>¿Qué soluciones propones?</p>
<p>Recursos pedagógicos</p> <p>Importante: La persona adulta o docente que mediará este taller debe mirar el video previamente y analizar y decidir con la información que posea, si su grupo-curso está en condiciones de ver y comprender este material audiovisual.</p> <p>Mirar la entrevista realizada a dos niñas migrantes el jueves 11 de octubre de 2018, en el Conversatorio “Infancia y migración en Antofagasta”, en la Biblioteca Regional de Antofagasta: Video-cápsula 1: https://www.youtube.com/watch?v=2M9x11EK12E&feature=emb_logo</p> <p>Hojas blancas o de block, lápices, plumones, revistas y diarios, tijeras, pegamento, papel lustre, témperas o pinturas, cinta adhesiva, papelógrafos, recursos plásticos mixtos.</p> <p>Cifras e información amigable de los 10 principales países de origen de la niñez migrante en Chile (ver cifras en la primera parte de esta Guía).</p>
<p>Desarrollo del taller</p> <p>Inicio: De acuerdo al número de niñas y niños, se sugiere dividir en subgrupos para favorecer el intercambio de opiniones y materiales, observan el video a modo de estímulo.</p> <p>Desarrollo: una persona adulta introduce las preguntas mediadoras en voz alta y recoge la opinión de niñas y niños. Luego se invita a dibujar o hacer un collage con el material disponible sobre lo que cada cual opina del video o lo que le llama la atención del país de origen de la niñez migrante. Durante la actividad en el subgrupo o a modo individual, la persona adulta</p>

<p>reitera las preguntas mediadoras para estimular la creación y consulta a cada niña y niño lo que está haciendo. El rol adulto procura la escucha respetuosa y genera los espacios para que hablen aquellas niñas y niños que temen expresar su opinión en el plenario. Niñas y niños que dominan la escritura pueden acompañar los dibujos o collages con algunas palabras o frases escritas de su puño y letra; si no quiere o no puede escribir aún, la persona adulta puede registrar las palabras o las frases en el dibujo.</p> <p>Cierre: Se exponen los dibujos en un espacio donde todo el grupo (curso) pueda verlos; una vez montada la exposición, se invita voluntariamente a las niñas y los niños para comentar su dibujo o decir alguna reflexión final. Luego, cerrar la sesión.</p>
<p>Tiempo estimado</p>
<p>2 horas pedagógicas (90 minutos)</p>
<p>Nota metodológica para contextos de crisis social y/o sanitaria</p>
<p>Esta actividad de taller se puede realizar de manera virtual y remota a través de tecnologías de la comunicación e información que permitan la conexión simultánea de todo el grupo-curso con el cual se trabaja. Antes de realizar el taller, se recomienda elaborar una breve carta que contenga la información a grandes rasgos de los contenidos de este taller (por ejemplo, con el link del material audiovisual que será visto durante el taller) dirigido a las personas adultas de las familias de las y los estudiantes. La o el docente a cargo de este taller debe velar por un justo equilibrio entre la libertad de pensamiento y de cátedra y el grado de flexibilidad y adaptación del taller, a fin de que no se altere su sentido original, pero pueda ser realizado en diversos contextos y situaciones.</p>

Relación con los objetivos de aprendizaje de las Bases curriculares MINEDUC en la organización curricular Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 1° a 4° básico

<p>Habilidades</p>
<p>1° a 2° básico (habilidades de 1° básico):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pensamiento crítico: Formular opiniones sobre situaciones del presente y del pasado, propias de su entorno familiar, escolar o local, y sobre otros temas de su interés (g). ▪ Comunicación: Comunicar oralmente temas de su interés, experiencias personales o información sobre sí mismos, de manera clara y coherente (f).
<p>3° a 4° básico (habilidades de 3° básico)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación: Participar en conversaciones grupales, intercambiando opiniones y respetando turnos y otros puntos de vista (h). ▪ Presentar, en forma oral, visual o escrita, temas de su interés o estudiados en el nivel, organizando la exposición e incorporando el material de apoyo pertinente (i).
<p>Ejes</p>

1° a 2° básico (ejes de 1° básico):

- **Formación ciudadana:** Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen: respeto al otro (ejemplos: escuchar atentamente al otro, tratar con cortesía a los demás, etc.), empatía (ejemplos: ayudar a los demás cuando sea necesario, no discriminar a otros por su aspecto o costumbres, etc.), responsabilidad (ejemplos: asumir encargos en su casa y en la sala de clases, cuidar sus pertenencias y la de los demás, cuidar los espacios comunes, etc.) (13).
- Identificar la labor que cumplen, en beneficio de la comunidad, instituciones como la escuela, la municipalidad, el hospital o la posta, Carabineros de Chile, y las personas que trabajan en ellas (15).

3° a 4° básico (eje de 3° básico)

- **Formación ciudadana:** Reconocer que los niños tienen derechos que les permiten recibir un cuidado especial por parte de la sociedad con el fin de que puedan aprender, crecer y desarrollarse, y dar ejemplos de cómo la sociedad les garantiza estos derechos (14).

Talleres para 5° a 8° de la Enseñanza Básica o niñas y niños de 10 a 13 años de edad

<p>Objetivos del taller</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer las experiencias de vida de las niñas y los niños migrantes en Chile. ▪ Identificar las barreras que impiden el ejercicio de los derechos de la infancia migrante. ▪ Explorar las formas y oportunidades que tienen las propias niñas y niños para defenderse o hacer frente de algún modo a las situaciones de violencia que sufren (capacidad de agencia infantil). ▪ Desarrollar la capacidad de empatía entre las propias niñas y niños, y especialmente, hacia quienes están en alguna posición de desventaja social. ▪ Proponer soluciones a las situaciones de violencia que afecta a la infancia en general y a la migrante en particular.
<p>Preguntas mediadoras</p> <p>¿Qué opinas sobre el video?</p> <p>¿Qué tipo de violencia sufren las niñas y los niños del video?</p> <p>¿Cómo enfrentan esos problemas, las niñas y los niños del video?</p> <p>¿Qué derechos tienen las niñas y los niños en Chile?</p> <p>¿Qué tipos de violencia sufren más las niñas y los niños en esta escuela/barrio?</p> <p>¿Qué soluciones propones?</p> <p>¿Quiénes deben defender los derechos de las niñas y los niños?</p>
<p>Recursos pedagógicos</p> <p>Importante: La persona adulta o docente que hará este taller debe mirar el video previamente y analizar y decidir con la información que posea, si su grupo-curso está en condiciones de ver y comprender este material audiovisual.</p> <p>Opción 1: Mirar la entrevista realizada a una niña migrante, el martes 25 de junio de 2019 en el Seminario Internacional “Infancia y migración: Diálogos entre Chile y América”, en la Casa de la Cultura de la Universidad Bernardo O’Higgins, Santiago.</p> <p>Video-cápsula 1.1: https://www.youtube.com/watch?v=Nl8_EQfeg2U&feature=emb_logo</p> <p>Video-cápsula 1.2: https://www.youtube.com/watch?v=zF2QWTfP14c&feature=emb_logo</p> <p>Opción 2: Mirar la entrevista realizada a niñas y niños migrantes, el jueves 11 de octubre de 2018, en el Conversatorio “Infancia y migración en Antofagasta”, en la Biblioteca Regional de Antofagasta: Video-cápsula 2: https://www.youtube.com/watch?v=W9Mqrp01v0I&feature=emb_logo</p> <p>Cifras e información amigable de los 10 principales países de origen de la niñez migrante en Chile (ver cifras en la primera parte de esta Guía).</p>

<p>Común a las dos opciones:</p> <p>Noticias de periódicos referidas a la violencia infantil o la niñez migrante</p> <p>Convención sobre de los derechos del niño, versión infantil</p> <p>Hojas blancas, esquelas, lápices, sobres, computador con procesador de texto, impresora, tinta, hojas, estampillas, dinero para solventar gastos de envío de las cartas.</p>
<p>Desarrollo del taller</p> <p>Inicio: De acuerdo al número de niñas y niños, se sugiere dividir en subgrupos para favorecer el intercambio de opiniones y materiales. Niñas y niños observan el video a modo de estímulo, también se pueden entregar noticias recortadas de periódicos sobre la temática.</p> <p>Desarrollo: una persona adulta introduce las preguntas mediadoras en voz alta y recoge la opinión de niñas y niños. Luego se invita a que cada niña, niño o en grupo elaboren una carta sobre la violencia que sufren las niñas y los niños migrantes en Chile, puede ser reclamando, exigiendo algo en concreto o con propuestas para su erradicación, la cual será dirigida a una autoridad local (cuerpo directivo de la escuela), barrial (junta vecinal), comunal (alcaldesa, alcaldes), parlamentaria (diputadas, diputados, senadoras o senadores) o nacional (ministras, ministros o presidencia de la república). A partir del primer debate e intercambio de opiniones, cada grupo acuerda si escribirán a modo personal o colectivo y a cuál autoridad dirigirán su carta, considerando su rol en garantizar los derechos de las niñas y los niños en general y de migrantes, en particular. Si se opta por la escritura colectiva, en cada subgrupo se debe elegir a una niña o un niño voluntario para que asuma la labor de registrar por escrito las opiniones que surjan y redactar la carta. Cada subgrupo definirá los principales problemas que detectan en el video y en la información que han recolectado sobre los derechos infantiles y proponen soluciones a la autoridad para resolver esos problemas.</p> <p>Si el grupo-curso, la persona adulta o docente que haga este taller dispone de pocos recursos (dinero, tiempo, infraestructura, etc.), se recomienda elaborar una sola carta de parte de todo el grupo, escrita por una niña o niño, a mano alzada y dirigida a una autoridad de nivel local o comunal.</p> <p>En todo momento, el rol adulto procura la escucha y el intercambio respetuoso, garantizando los turnos de espera. Se sugiere utilizar un instrumento simbólico para mediar los turnos de habla, por ejemplo, un micrófono, una campanilla u otro objetivo que lo simule.</p> <p>Cierre: Se pide voluntariamente que una o dos niñas y niños lean en voz alta las cartas. La persona adulta o docente que ha realizado el taller, debe comprometerse de hacer llegar las cartas a las autoridades dirigidas y hacer seguimiento de alguna eventual respuesta de su parte e informar al grupo al respecto.</p>
<p>Tiempo estimado</p> <p>4 horas pedagógicas (se puede hacer en dos sesiones, de 90 minutos cada una)</p>

Nota metodológica para contextos de crisis social y/o sanitaria

Esta actividad de taller se puede realizar de manera virtual y remota a través de tecnologías de la comunicación e información que permitan la conexión simultánea de todo el grupo-curso con el cual se trabaja. Antes de realizar el taller, se recomienda elaborar una breve carta que contenga la información a grandes rasgos de los contenidos de este taller (por ejemplo, con el link del material audiovisual que será visto durante el taller) dirigido a las personas adultas de las familias de las y los estudiantes. La o el docente a cargo de este taller debe velar por un justo equilibrio entre la libertad de pensamiento y de cátedra y el grado de flexibilidad y adaptación del taller, a fin de que no se altere su sentido original, pero pueda ser realizado en diversos contextos y situaciones.

Relación con los objetivos de aprendizaje de las Bases curriculares MINEDUC en la organización curricular Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de 5° a 8° básico

Habilidades

5 a 8° básico (habilidades de 5° básico)

Pensamiento crítico:

- Fundamentar opiniones respecto de temas estudiados en el nivel, utilizando fuentes, datos y evidencia (i).
- Comparar distintos puntos de vista respecto de un mismo tema (j).

Comunicación:

- Participar en conversaciones grupales, expresando opiniones fundamentadas, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema (l).
- Presentar, en forma oral, visual o escrita, temas estudiados en el nivel, organizando la exposición o el informe con una estructura adecuada e incorporando el material de apoyo pertinente (m).

Ejes

5° a 8° básico (eje de 5° básico)

Formación ciudadana:

Reconocer que todas las personas son sujetos de derecho, que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, y que esos derechos no dependen de características individuales, como etnia, sexo, lugar de nacimiento u otras (13).

Opinar y argumentar con fundamentos sobre temas de la asignatura u otros (20). Evaluar posibles soluciones frente a un problema o proyecto y justificar su elección (21).

Informarse y opinar sobre temas relevantes y de su interés en el país y el mundo (política, medioambiente, deporte, arte y música, entre otros) por medio de periódicos y TIC (22).

Talleres para 1º y 2º de la Enseñanza Media o adolescentes de 14 a 15 años de edad

<p>Objetivos del taller</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los derechos humanos de la infancia. • Valorar la diversidad cultural en la sociedad actual. • Elaborar instrumentos básicos y simples de recolección de datos. • Analizar la información obtenida a través de fuentes secundarias o elaborada por el grupo-curso. • Publicar los resultados mediante la creación de un medio de difusión respectivo. • Proponer alternativas para evitar la discriminación.
<p>Preguntas mediadoras</p> <p>¿Qué situaciones han vivido las personas entrevistadas en el video?</p> <p>¿Sabes qué pasa con la niñez migrante en la escuela/barrio/tu entorno más cercano?</p> <p>¿Qué es la discriminación?</p> <p>¿Qué derechos tiene la infancia, como parte de los derechos humanos?</p> <p>¿Cómo/cuándo/por qué surgieron los derechos humanos?</p> <p>¿Qué derechos tienen las personas extranjeras que viven en Chile?</p> <p>¿Conoces alguna ley que proteja los derechos de las niñas y los niños migrantes?</p>
<p>Recursos pedagógicos</p> <p>Importante: La persona adulta o docente que hará este taller debe mirar el video previamente y analizar y decidir con la información que posea, si su grupo-curso está en condiciones de ver y comprender este material audiovisual.</p> <p>Mirar la entrevista realizada a niñas y adolescentes migrantes, el martes 9 de octubre de 2018, en el Conversatorio “Infancia y migración en Iquique”, realizado en la Universidad Arturo Prat, Iquique:</p> <p>Video-cápsula 1: https://www.youtube.com/watch?v=1miQi6-Z8uU&feature=emb_logo</p> <p>Video-cápsula 2: https://www.youtube.com/watch?v=pZJOTTi7vWE&feature=emb_logo</p> <p>Convención sobre de los derechos del niño, versión infantil</p> <p>Computador con procesador de texto y acceso a internet, impresora, tinta, hojas, lápices, corchetera, perforadora, carpetas, archivadores.</p> <p>Opción para la persona adulta o docente: se recomienda leer alguno de los siguientes artículos científicos para interiorizarse en la temática:</p> <p>Galaz Valderrama, Catherine; Pavez Soto, Iskra; Alvarez Martínez-Conde, Catalina & Hedrera Manara Luciana. (2019). “Polivictimización y agencia de niños y niñas migrantes en Chile desde una mirada interseccional”, Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación</p>

social, España. 19(2) <https://atheneadigital.net/article/view/v19-2-galaz-pavez-alvarez-et al/2447-pdf-es>

Más información en la página web del Proyecto FONDECYT:

http://infanciamigrante.cl/1_3_publicaciones.html

Diversas fuentes bibliográficas: artículos periodísticos, estadísticas, leyes nacionales, investigaciones científicas.

Cifras e información amigable de los 10 principales países de origen de la niñez migrante en Chile (ver cifras en la primera parte de esta Guía).

Desarrollo del taller

Preparación: Observan los videos a modo de estímulo. Teniendo como referencia las preguntas guías, la persona adulta o docente introduce en el diálogo y debate.

Desarrollo:

- Las y los estudiantes se organizan en grupos, cada grupo selecciona un tema e investiga al respecto, puede ser: derechos de la infancia; migración en Chile; maltrato infantil; racismo, discriminación y xenofobia; experiencias de la niñez migrante en particular.
- Se puede realizar la búsqueda en fuentes periodísticas, bases de datos de estadísticas nacionales, leyes, publicaciones científicas y de divulgación. Se recomienda evitar “memes” o información publicada en las redes sociales sin fuente bibliográfica seria y conocida, que se pueda contrastar.
- De acuerdo a la información y los datos encontrados, cada subgrupo elabora definiciones conceptuales de acuerdo a la información y los datos encontrados, formulan una pregunta de investigación.
- Cada subgrupo elabora una encuesta con 4 o 5 preguntas acerca del tema que está trabajando y define el perfil de la persona a encuestar con su edad, género, nacionalidad, ocupación, residencia, etc.
- Diseñar los Formularios de Consentimiento Informado para proteger los derechos de las personas encuestadas, aplicar y firmar estos documentos, presentar al final.
- Aplicar la encuesta a las niñas, los niños y adolescentes migrantes o al público al cual está dirigido.
- Analizan los resultados, ven las tendencias de las respuestas y discuten al respecto, luego elaboran un informe con los datos que pueden ser gráficos, tablas, resúmenes, esquemas, etc. Debe tener atractivo visual.
- Se organiza el grupo-curso en función de las habilidades de cada cual para elaborar un diario grupal, donde se expongan los resultados de las encuestas y los temas trabajados por cada subgrupo. El diario se puede elaborar en un procesador de texto, luego convertir a PDF y podría tener una extensión de 5 a 10 páginas aproximadamente.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Este diario electrónico se puede imprimir y entregar a cada curso/grupo o pegar en el Diario Mural de la organización/institución respectiva. ▪ Otra opción es publicar el diario en formato electrónico en un blog, un perfil de alguna red social o en la cuenta oficial de la escuela/barrio donde se realiza el taller. <p>Producto final: Informe con los resultados de la encuesta, diario mural o diario electrónico publicado en plataformas digitales, acompañado de los Formularios de Consentimiento Informado firmados. La persona adulta o docente guarda este material especial.</p>
Tiempo estimado
6 horas pedagógicas (se puede separar en tres sesiones, de 90 minutos cada una)
Nota metodológica para contextos de crisis social y/o sanitaria
Esta actividad de taller se puede realizar de manera virtual y remota a través de tecnologías de la comunicación e información que permitan la conexión simultánea de todo el grupo-curso con el cual se trabaja. Antes de realizar el taller, se recomienda elaborar una breve carta que contenga la información a grandes rasgos de los contenidos de este taller (por ejemplo, con el link del material audiovisual que será visto durante el taller) dirigido a las personas adultas de las familias de las y los estudiantes. La o el docente a cargo de este taller debe velar por un justo equilibrio entre la libertad de pensamiento y de cátedra y el grado de flexibilidad y adaptación del taller, a fin de que no se altere su sentido original, pero pueda ser realizado en diversos contextos y situaciones.

Relación con los objetivos de aprendizaje de las Bases curriculares MINEDUC en la organización curricular Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para 1° y 2° medio

Habilidades
<p>1° a 2° medio (habilidades de 1° medio)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis y trabajo con fuentes de información: Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Definición de un problema y/o pregunta de investigación. ○ Elaboración y fundamentación de hipótesis. ○ Planificación de la investigación sobre la base de la revisión y selección de la información obtenida de fuentes. ○ Elaboración de un marco teórico que incluya las principales ideas y conceptos del tema. ○ Citar la información obtenida de acuerdo a normas estandarizadas. ○ Análisis de los resultados y elaboración de conclusiones relacionadas con la hipótesis planteada. ○ Comunicación de los resultados de la investigación. ○ Utilización de TIC y de otras herramientas (i).

- **Pensamiento crítico.** Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:
 - Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel.
 - Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel.
 - Cuestionar simplificaciones y prejuicios.
 - Argumentar sus opiniones basándose en evidencia.
 - Analizar puntos de vista e identificar sesgos.
 - Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos.
 - Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos (j).
- **Comunicación:**
 - Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva y argumentos basados en evidencia pertinente (l).
 - Desarrollar una argumentación escrita, utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y evidencia pertinente (m).

Organizadores temáticos

1° a 2° medio (organizador temático de 2° medio)

Formación ciudadana:

- Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección (22).
- Analizar y debatir sobre los desafíos pendientes para el país, por ejemplo, reducir la pobreza y la desigualdad, garantizar los derechos de los grupos discriminados, lograr un desarrollo sustentable, perfeccionar el sistema político y fortalecer la relación con los países vecinos, y reconocer los deberes del Estado y la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad para avanzar en ellos (24).
- Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras (25).

Talleres para 3° y 4° de la Enseñanza Media o jóvenes de 16 a 17 años de edad

<p>Objetivos del taller</p>
<p>Para 3° medio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Investigar acerca de los derechos de la infancia, los derechos de las personas migrantes y el valor de la diversidad a través de fuentes secundarias y una entrevista de video elaborada por ellas y ellos mismos. ○ Comunicar los resultados a la comunidad escolar/barrial/global. ○ Promover el reconocimiento de los derechos humanos de manera fundamentada. <p>Para 4° medio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conserva los mismos objetivos de 3° y añade: ○ Proponer formas de acción colectiva para promover la interculturalidad e inclusión de la diversidad humana.
<p>Preguntas mediadoras</p> <p>¿Qué situaciones han vivido las personas entrevistadas en el video?</p> <p>¿Sabes qué pasa con la juventud migrante en la escuela/barrio/tu entorno más cercano?</p> <p>¿Qué derechos tienen las personas extranjeras que viven en Chile?</p> <p>¿Conoces alguna ley que proteja a las personas migrantes?</p> <p>¿Cómo podemos acoger a las y los jóvenes migrantes, mientras se están adaptando a vivir en nuestro país?</p> <p>¿Qué soluciones colectivas propones para promover los derechos humanos y la interculturalidad? (para cuarto medio, opcional para tercero medio).</p>
<p>Recursos pedagógicos</p> <p>Importante: La persona adulta o docente que hará este taller debe mirar el video previamente y analizar y decidir con la información que posea, si su grupo-curso está en condiciones de ver y comprender este material audiovisual.</p> <p>Mirar entrevista realizada a adolescentes migrantes, el jueves 27 de junio de 2019, en el Seminario Internacional “Infancia y migración: Diálogos entre Chile y América”, en el Aula Magna Universidad de Las Américas (UDLA), Viña del Mar, V Región de Valparaíso.</p> <p>Video-cápsula 1: https://www.youtube.com/watch?v=iBy4aQDuxaM&feature=emb_logo</p> <p>Video-cápsula 2: https://www.youtube.com/watch?v=Ypt-BxVYA_c&feature=emb_logo</p> <p>Convención sobre de los derechos del niño.</p> <p>Computador con procesador de texto y acceso a internet, impresora, tinta, hojas, lápices, corchetera, perforadora, carpetas, archivadores.</p>

Opción para la persona adulta o docente: se recomienda leer alguno de los siguientes artículos científicos para interiorizarse en la temática:

Pavez-Soto, Iskra. (2018). Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores, Revista Migraciones Internacionales, Vol. 9, N° 35. Pp. 155-184.

<https://migracionesinternacionales.colef.mx/index.php/migracionesinternacionales/article/view/423/1336>

Más información en la página web del Proyecto FONDECY:

http://infanciamigrante.cl/1_3_publicaciones.html

Diversas fuentes bibliográficas: artículos periodísticos, estadísticas, leyes nacionales, investigaciones científicas.

Cifras e información amigable de los 10 principales países de origen de la niñez migrante en Chile (ver cifras en la primera parte de esta Guía).

Desarrollo del taller

Preparación: Observan los videos a modo de estímulo. Teniendo como referencia las preguntas guías, la persona adulta o docente introduce en el diálogo y debate.

Desarrollo:

- Las y los jóvenes se organizan en subgrupos, cada subgrupo selecciona un tema e investiga al respecto, puede ser: derechos de la infancia; migración en Chile; maltrato infantil; racismo, discriminación y xenofobia; experiencias de la juventud migrante en particular.
- Se puede realizar la búsqueda en fuentes periodísticas, bases de datos de estadísticas nacionales, leyes, publicaciones científicas y de divulgación. Se recomienda evitar “memes” o información publicada en las redes sociales sin fuente bibliográfica seria y conocida, que se pueda contrastar.
- De acuerdo a la información y los datos encontrados, cada subgrupo elabora definiciones conceptuales de acuerdo a la información y los datos encontrados, formulan una pregunta de investigación, definen cuál es el mensaje que desean transmitir, en qué valores y datos se fundamenta dicho mensaje. Recordemos que el objetivo es promover el reconocimiento de los derechos humanos y -en el caso de cuarto medio- promover acciones colectivas para la interculturalidad y la inclusión de la diversidad humana
- Construir un guion de la entrevista, con 5 a 8 preguntas acerca del tema que se está trabajando y el perfil de la persona a entrevistar con su edad, género, nacionalidad, ocupación, residencia, etc.
- Diseñar los Formularios de Consentimiento Informado para proteger los derechos de las personas entrevistadas, aplicar y firmar estos documentos, presentar al final, junto con el video.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cada subgrupo, graba y edita las entrevistas, se recomienda que cada entrevista no dure más de 5 minutos, porque serán muy largas. Incluir palabras, material gráfico y visualmente atractivo en el video. ▪ Las y los jóvenes abren un canal de YouTube personal o grupal, donde se deben subir los videos editados de las entrevistas, con la respectiva información que resguarde los derechos de las personas entrevistadas. Esta decisión se discute en conjunto con la persona adulta o docente a cargo del taller. <p>Producto final: Se hace una presentación en el grupo-curso de todos los videos subidos al canal de YouTube, lo presentan junto a un informe que fundamente el trabajo realizado, citando las fuentes consultadas mediante una Norma clara e informada (puede ser en Normas APA), el origen de la pregunta de investigación y las principales conclusiones al finalizar la experiencia. Se presentan los Formularios de Consentimiento Informado firmados. La persona adulta o docente guarda el material especial.</p>
Tiempo estimado
8 horas pedagógicas (se puede separar en 4 sesiones, de 90 minutos cada una)
Nota metodológica para contextos de crisis social y/o sanitaria
Esta actividad de taller se puede realizar de manera virtual y remota a través de tecnologías de la comunicación e información que permitan la conexión simultánea de todo el grupo-curso con el cual se trabaja. Antes de realizar el taller, se recomienda elaborar una breve carta que contenga la información a grandes rasgos de los contenidos de este taller (por ejemplo, con el link del material audiovisual que será visto durante el taller) dirigido a las personas adultas de las familias de las y los estudiantes. La o el docente a cargo de este taller debe velar por un justo equilibrio entre la libertad de pensamiento y de cátedra y el grado de flexibilidad y adaptación del taller, a fin de que no se altere su sentido original, pero pueda ser realizado en diversos contextos y situaciones.

Relación con los objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares MINEDUC en el Plan Común de Formación General, organización curricular Educación Ciudadana, 3° y 4° medio

Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación: Investigar sobre la realidad considerando: ▪ Formulación de preguntas o problemas de investigación a partir de la observación de fenómenos. ▪ Levantamiento de información a partir de métodos y técnicas propias de Historia, Geografía, Economía y otras ciencias sociales. ▪ Análisis crítico de las evidencias y evaluación de su validez, considerando su uso ético para respaldar opiniones. ▪ Definición del marco teórico, del estado de la cuestión y de los conceptos disciplinares del tema por investigar.

- Análisis de las propias conclusiones en relación con los supuestos iniciales (a).
- **Comunicación:** Comunicar explicaciones, conclusiones u opiniones fundamentadas haciendo uso de lenguaje, las normas y convenciones de la disciplina (g).

Conocimiento y Comprensión

3° medio:

- Promover el reconocimiento, la defensa y exigibilidad de los derechos humanos en la vida cotidiana, considerando los principios de universalidad, indivisibilidad, inalienabilidad, igualdad y no discriminación que los sustentan (5)

4° medio:

- Relacionar de manera fundamentada los conceptos libertad, igualdad y solidaridad, con desafíos y problemas de la democracia como la desigualdad y superación de la pobreza, la equidad de género, la inclusión, la diversidad étnica, cultural y sexual, entre otros (5)
- Evaluar oportunidades y riesgos de los medios de comunicación masiva y del uso de las nuevas tecnologías de la información en el marco de una sociedad democrática, reflexionando personal y grupalmente sobre sus implicancias en la participación ciudadana y en el resguardo de la vida privada (6).
- Proponer formas de organización del territorio y del espacio público que promuevan la acción colectiva, la interculturalidad, la inclusión de la diversidad y el mejoramiento de la vida comunitaria (7).

Talleres para formación técnico-profesional y universitaria

1. El concepto de infancia

<p>Objetivos del taller</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el concepto de infancia, desde una visión crítica y empoderadora de las niñas, los niños y adolescentes migrantes. • Reconocer la propia trayectoria de infancia como fuente de aprendizaje para el trabajo técnico-profesional que se realiza. • Identificar aportes de los nuevos estudios sociales de infancia en el campo o área de estudios o especialización.
<p>Preguntas guía</p> <p>¿Qué es la infancia?</p> <p>¿Cómo fue mi infancia, qué me gustaría comentar?</p> <p>¿Cuál es el concepto de infancia que propone el profesor en el video?</p> <p>¿Qué ejemplos que se mencionan en el video me llaman la atención, por qué?</p> <p>¿En mi carrera u oficio, cómo se mira a la infancia con que se trabaja?</p>
<p>Recursos pedagógicos</p> <p>Importante: La o el docente que hará este taller debe mirar el video previamente y analizar y decidir con la información que posea, si su grupo-curso está en condiciones de ver y comprender este material audiovisual. Se recomienda, eventualmente, seleccionar extractos de la Conferencia, porque es de larga duración (1 hora aproximadamente).</p> <p>Las preguntas deben estar impresas y ser entregadas a cada persona.</p> <p>Opción 1: Mirar la conferencia magistral: “Las infancias en el sur global”, del Dr. Manfred Liebel, realizada en el Conversatorio "Infancia y migración en Iquique", realizado el martes 9 de octubre de 2018, en la Universidad Arturo Prat, Iquique. Link: https://www.youtube.com/watch?v=ASFx_3u2PP0&feature=emb_logo</p> <p>Opción 2: Mirar la conferencia magistral: “Las infancias en el sur global”, del Dr. Manfred Liebel, en el Conversatorio "Infancia y migración en Antofagasta", realizado el jueves 11 de octubre de 2018, en la Biblioteca Regional de Antofagasta. Link: https://www.youtube.com/watch?v=gjUp0TVyh-k&feature=emb_logo</p> <p>Todas las opciones: Hojas blancas o de block, lápices, plumones, revistas y diarios, tijeras, pegamento, papel lustre, témperas o pinturas, cinta adhesiva, paplógrafos, recursos plásticos mixtos.</p>

<p>Desarrollo del taller</p>
<p>Preparación: Se recomienda leer alguno de los siguientes artículos científicos para interiorizarse en la temática:</p> <p>Pavez-Soto, Iskra & Sepúlveda, Natalia. (2019). “Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica”. <i>Revista Sociedad e Infancias</i>. N° 3, pp. 193-210. https://doi.org/10.5209/soci.63243 España. https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/63243/4564456551797</p> <p>Más información en la página web del Proyecto FONDECYT: http://infanciamigrante.cl/1_3_publicaciones.html</p>
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observan los videos a modo de estímulo. • La persona a cargo o docente introduce las preguntas guías para promover la reflexión y el debate, recalcando o tomando como referencia algunas frases dichas en el video. • Se organizan en subgrupos para responder las preguntas guías, cada cual escribe sus respuestas o lo pueden hacer de forma grupal, también se pueden elaborar collage que sinteticen la discusión grupal o los diferentes puntos de vista. • Cada subgrupo selecciona una persona para que tome nota y/o luego comente en el plenario las respuestas o presente el collage. <p>Producto final: Se hace una presentación con las respuestas de cada persona o sub-grupo o el collage en el plenario final. La persona a cargo o docente recoge las principales conclusiones y realiza un cierre enfatizando el concepto de infancia que se ha propuesto y cómo aporta en la carrera u oficio, se guarda el material especial.</p>
<p>Tiempo estimado</p>
<p>2 horas pedagógicas (90 minutos)</p>
<p>Aprendizajes esperados</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Noción crítica de infancia • Visión de las niñas, los niños y adolescentes como actores sociales y sujetos de derechos • Revisión crítica de la propia experiencia de infancia
<p>Nota metodológica para contextos de crisis social y/o sanitaria</p>
<p>Esta actividad de taller se puede realizar de manera virtual y remota a través de tecnologías de la comunicación e información que permitan la conexión simultánea de todo el grupo-curso con el cual se trabaja. La o el docente a cargo de este taller debe velar por un justo equilibrio entre la libertad de pensamiento y de cátedra y el grado de flexibilidad y adaptación del taller, a fin de que no se altere su sentido original, pero pueda ser realizado en diversos contextos y situaciones.</p>

2. La infancia en América Latina

<p>Objetivos del taller</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre las distintas realidades del fenómeno de la infancia en América Latina. • Reconocer cómo se está investigando el campo de la infancia en América Latina. • Argumentar, debatir y dar datos para sostener los puntos de vista.
<p>Preguntas guía</p> <p>¿Qué me llamó la atención de la conferencia?</p> <p>¿Qué diferencias o similitudes existen entre la infancia de mi país y la de otros países de América Latina?</p> <p>¿Por qué siempre se estudia a la infancia más pobre o vulnerabilizada?</p>
<p>Recursos pedagógicos</p> <p>Importante: La o el docente que hará este taller debe mirar el video previamente y analizar y decidir con la información que posea, si su grupo-curso está en condiciones de ver y comprender este material audiovisual. Se recomienda, eventualmente, seleccionar extractos de la Conferencia, porque es de larga duración (1 hora aproximadamente).</p> <p>Mirar la Conferencia magistral: “Los estudios de infancia en América del Sur”, de la Dra. Monique Aparecida Voltarelli, dictada en el Seminario Internacional “Infancia y migración: Diálogos entre Chile y América”, realizado el jueves 27 de junio de 2019, en el Aula Magna de la Universidad de Las Américas (UDLA), Campus Los Castaños, ciudad de Viña del Mar. Link: https://www.youtube.com/watch?v=n875AO03xoU&feature=emb_logo</p> <p>Hojas blancas, lápices, plumones, papelógrafos, cinta adhesiva, recursos plásticos mixtos.</p>
<p>Desarrollo del taller</p> <p>Preparación: Se recomienda leer alguno de los siguientes artículos científicos para interiorizarse en la temática:</p> <p>Pavez Soto, Iskra. (2012). “Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales”, <i>Revista de Sociología</i>, Departamento de Sociología, Universidad de Chile, núm. 27, pp. 81-102. https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479/29152</p> <p>Más información en la página web del Proyecto FONDECYT: http://infanciamigrante.cl/1_3_publicaciones.html</p>

<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observan el video a modo de estímulo. • La persona a cargo o docente introduce las preguntas guías para promover la reflexión y el debate, recalcando o tomando como referencia algunas frases dichas en el video. • Realizar dinámica “El Juicio” aplicado a “La muerte de la infancia en América Latina”. • Se organizan en dos subgrupos, uno defiende la posición que murió la infancia en América Latina y el otro, lo contrario. • Cada subgrupo busca datos, información y distribuye los roles y se preparan, ensayan. • Se recomienda que la persona adulta o docente no desempeñe rol de juez o jueza, sino que solo observe la dinámica, facilite su desarrollo, oriente y resuelva dudas. • Se inicia el juego “El juicio”, se echa al azar con una moneda qué grupo inicia. Se dan unos 15 minutos para la exposición de los argumentos de cada subgrupo. • La jueza o el juez, que es parte del grupo-curso, debe deliberar en base a los argumentos presentados, aunque puede decir su opinión personal. <p>Producto final: Se emite el veredicto en el plenario final. La persona a cargo o docente recoge las principales conclusiones y realiza un cierre enfatizando los principales contenidos de la conferencia y cómo aporta en la carrera u oficio, se guarda el material especial.</p>
<p>Tiempo estimado</p>
<p>2 horas pedagógicas (90 minutos)</p>
<p>Aprendizajes esperados</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Noción crítica de infancia • Diversidad del fenómeno de la infancia contemporánea en la región de América Latina • Argumentación en base a información consistente.
<p>Nota metodológica para contextos de crisis social y/o sanitaria</p>
<p>Esta actividad de taller se puede realizar de manera virtual y remota a través de tecnologías de la comunicación e información que permitan la conexión simultánea de todo el grupo-curso con el cual se trabaja. La o el docente a cargo de este taller debe velar por un justo equilibrio entre la libertad de pensamiento y de cátedra y el grado de flexibilidad y adaptación del taller, a fin de que no se altere su sentido original, pero pueda ser realizado en diversos contextos y situaciones.</p>

3. Infancia y migración

<p>Objetivos del taller</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los marcos teóricos utilizados para estudiar el fenómeno de la infancia migrante. • Reconocer las experiencias migratorias de las niñas, los niños y adolescentes como parte de un continuo que involucra el lugar de origen, tránsito y destino. • Identificar las dificultades que enfrentan las niñas y los niños en los procesos migratorios. • Elaborar propuestas de intervención social y educativa para abordar el tema de la infancia migrante.
<p>Preguntas guía</p> <p>¿Qué me llamó la atención de la conferencia?</p> <p>¿Cuál es la situación de la infancia migrante en el mundo hoy?</p> <p>¿A través de qué medios conozco sobre su situación?</p> <p>¿Por qué las niñas y los niños migrantes sufren algunas situaciones difíciles?</p> <p>¿Cómo se podrían solucionar las situaciones conflictivas?</p> <p>¿Cómo se podría aportar desde mi carrera u oficio?</p> <p>¿Qué leyes o programas existen para la infancia migrante en Chile?</p>
<p>Recursos pedagógicos</p> <p>Importante: La o el docente que hará este taller debe mirar el video previamente y analizar y decidir con la información que posea, si su grupo-curso está en condiciones de ver y comprender este material audiovisual. Se recomienda, eventualmente, seleccionar extractos de la Conferencia, porque es de larga duración (1 hora aproximadamente).</p> <p>Mirar la conferencia magistral: “La infancia migrante en Estados Unidos”, de la Dra. Joanna Dreby, dictada en el Seminario Internacional “Infancia y migración: Diálogos entre Chile y América”, realizado el martes 25 de junio de 2019, en la Casa de la Cultura de la Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago de Chile. Link: https://www.youtube.com/watch?v=Dk9u87_8NWw&feature=emb_logo</p> <p>Hojas blancas, lápices, plumones, papelógrafos, cinta adhesiva, recursos plásticos mixtos.</p>
<p>Desarrollo del taller</p> <p>Preparación: Se recomienda leer alguno de los siguientes artículos científicos para interiorizarse en la temática:</p> <p>Pavez-Soto, Iskra y Galaz, Catherine. (2018). “Hijas e hijos de migrantes en Chile: derechos desde una perspectiva de inclusión social”, <i>Revista Diálogo Andino</i>. N° 57,</p>

Pp. 69-82. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0719-26812018000300073&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Pavez-Soto, Iskra. (2017). “La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación”, *TLA-MELAU, Revista de Ciencias Sociales*. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, 10, N° 41, pp. 96-113.

<http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/tlamelau/article/view/208/200>

Más información en la página web del Proyecto FONDECYT: http://infanciamigrante.cl/1_3_publicaciones.html

Desarrollo:

- Observan el video a modo de estímulo.
- La persona a cargo o docente introduce las preguntas guías para promover la reflexión y el debate, recalando o tomando como referencia algunas frases dichas en el video.
- Se organizan en subgrupos, cada grupo selecciona un tema e investiga al respecto: cifras sobre la infancia migrante en Chile; datos sobre la violencia que sufre la infancia migrante en Chile; Leyes y programas para la infancia migrante en Chile; condiciones de vida de la infancia migrante en Chile; racismo, discriminación y xenofobia que sufre la niñez migrante en Chile.
- Se puede realizar la búsqueda en fuentes periodísticas, bases de datos de estadísticas nacionales, leyes, publicaciones científicas y de divulgación. Se recomienda evitar “memes” o información publicada en las redes sociales sin fuente bibliográfica seria y conocida, que se pueda contrastar.
- De acuerdo a la información y los datos encontrados, cada subgrupo analiza los resultados, ven las tendencias y discuten al respecto.
- Elaboran un informe con los datos que pueden ser gráficos, tablas, resúmenes, esquemas, etc. Debe tener atractivo visual y sintetizar la discusión grupal o los diferentes puntos de vista.
- Cada subgrupo selecciona una persona para que presente el Informe en el plenario.

Producto final: Se hace una presentación con los resultados obtenidos en los temas de cada sub-grupo. La persona a cargo o docente recoge las principales conclusiones y realiza un cierre enfatizando los principales contenidos de la conferencia y cómo aportan en la carrera u oficio, se guarda el material especial.

Tiempo estimado

2 horas pedagógicas (90 minutos)

Aprendizajes esperados
<ul style="list-style-type: none">• Noción crítica del concepto de infancia migrante como una construcción social.• Teorías para estudiar el fenómeno de la infancia migrante contemporánea.• Capacidad de investigar, consultar bases de datos y elaborar puntos de vistas con argumentos.• Habilidad de exposición y discusión en grupos, respetando la diversidad.
Nota metodológica para contextos de crisis social y/o sanitaria
Esta actividad de taller se puede realizar de manera virtual y remota a través de tecnologías de la comunicación e información que permitan la conexión simultánea de todo el grupo-curso con el cual se trabaja. La o el docente a cargo de este taller debe velar por un justo equilibrio entre la libertad de pensamiento y de cátedra y el grado de flexibilidad y adaptación del taller, a fin de que no se altere su sentido original, pero pueda ser realizado en diversos contextos y situaciones.

Taller para formación de postgrado

Infancia, migración, género y violencia

<p>Objetivos del taller</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los diferentes tipos de violencia que sufren las niñas, los niños y adolescentes migrantes en Chile desde la perspectiva interseccional y el enfoque de la polivictimización. • Visibilizar las múltiples violencias que sufren de modo particular algunas niñas migrantes en nuestro país, por el cruce de jerarquías de poder como la edad, el género, la nacionalidad, el color de la piel, la fenotipia, la posición socioeconómica, etc. • Reflexionar críticamente en torno a las nociones de infancia, migración, género y violencia reconociendo los propios sesgos y los mecanismos simbólicos e institucionales que inciden en el contexto nacional. • Proponer estrategias de intervención para la prevención, reparación y erradicación de la violencia que sufren las niñas migrantes en nuestro ámbito de acción.
<p>Preguntas guía</p> <p>¿Qué me llama la atención del cuento?</p> <p>¿Cuáles son los principales personajes del cuento, por qué actúan así, qué podrían haber hecho diferente?</p> <p>¿Qué tipos de violencia sufre la niña protagonista del cuento y por qué?</p> <p>¿Cómo actúan las diversas instituciones públicas (escuela, municipio, policías, estado, etc.) respecto a las experiencias que se relatan en el cuento?</p> <p>¿En mi trabajo o ámbito de acción, he conocido situaciones similares a las del cuento, si es así, qué se ha hecho o cómo se podría intervenir en una situación así?</p>
<p>Recursos pedagógicos</p> <p>Importante: La o el docente que hará este taller debe leer el cuento previamente y analizar y decidir con la información que posea, si su grupo-curso está en condiciones de leer y comprender este material. Se recomienda, eventualmente, la presencia de una psicóloga durante la realización de esta sesión, para que pueda hacer contención emocional, por si alguna persona asistente se ve afectada o desbordada por la temática del taller. Este taller en particular contiene información de gran complejidad, por lo tanto, es imprescindible que las personas participantes tengan formación previa y conocimientos básicos de este tema, por eso se ha diseñado para el nivel de postgrado.</p> <p>Las preguntas y el cuento deben estar impresos y ser entregados a cada persona.</p> <p>Leer el siguiente cuento de ficción completo o extractos seleccionados por la o el docente a cargo del taller: “Pelitos” de la escritora Iskra Pavez Soto, publicado en los Anexos de esta Guía o la versión en línea, disponible en la Revista “Hablando de</p>

<p>Infancia” (HDIA), de la Asociación Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia (GSIA) de España, N° 3, del mes de marzo de 2019, en el siguiente link: https://www.academia.edu/39191391/Cuento_Pelitos_</p> <p>Hojas blancas o de block, lápices, plumones, revistas y diarios, tijeras, pegamento, papel lustre, témperas o pinturas, cinta adhesiva, papelógrafos, recursos plásticos mixtos.</p>
<p>Desarrollo del taller</p>
<p>Preparación: Se recomienda leer alguno de los siguientes artículos científicos para interiorizarse en la temática:</p> <p>Pavez-Soto, Iskra y Acuña, Valeria. (2019). “Niñas migrantes en Chile: Vivencias en torno al acoso callejero y violencia sexual”. <i>Revista Señales, Servicio Nacional de Menores</i>. N° 21, vol. XII (2), pp. 36-47. https://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2020/02/Revista-Senales-21_13-02-2020.pdf</p> <p>Pavez-Soto, Iskra. (2016). “Violencia sexual contra niñas migrantes en Chile: polivictimización, género y derechos”, <i>Rumbos TS</i>. XI, N° 14, pp. 113-131. http://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/rumbos/article/view/38</p> <p>Más información en la página web del Proyecto FONDECYT: http://infanciamigrante.cl/1_3_publicaciones.html</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer el cuento a modo de estímulo. • La persona a cargo o docente introduce las preguntas guías para promover la reflexión y el debate, recalcando o tomando como referencia algunos pasajes del cuento. • Se organizan en subgrupos para responder a las preguntas guías, cada cual escribe sus respuestas o lo pueden hacer de forma grupal, también se pueden elaborar collage que sintetizen la discusión grupal o los diferentes puntos de vista. • Cada subgrupo selecciona una persona para que tome nota y/o luego comente en el plenario las respuestas o presente el collage. <p>Producto final: Se hace una presentación con las respuestas de cada persona o subgrupo o el collage en el plenario final. La persona a cargo o docente recoge las principales conclusiones y realiza un cierre enfatizando las ideas esenciales que se han propuesto y cómo aporta en la formación de postgrado, se guarda el material especial.</p>
<p>Tiempo estimado</p>
<p>2 horas pedagógicas (90 minutos)</p>

Aprendizajes esperados
<ul style="list-style-type: none">• Concepto de violencia de género desde la perspectiva interseccional y el enfoque de la polivictimización.• Variables que inciden en la vulnerabilidad específica de las niñas migrantes.• Dispositivos simbólicos e institucionales que actúan en la violencia de género.• Estrategias de prevención, reparación y erradicación de la violencia de género.
Nota metodológica para contextos de crisis social y/o sanitaria
Esta actividad de taller se puede realizar de manera virtual y remota a través de tecnologías de la comunicación e información que permitan la conexión simultánea de todo el grupo-curso con el cual se trabaja. La o el docente a cargo de este taller debe velar por un justo equilibrio entre la libertad de pensamiento y de cátedra y el grado de flexibilidad y adaptación del taller, a fin de que no se altere su sentido original, pero pueda ser realizado en diversos contextos y situaciones.

Anexos

Cuento “Pelitos”, de Iskra Pavez-Soto

Publicado en la Revista “Hablando de Infancia” (HDIA) de la Asociación Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia (GSIA) de España, N° 3 de marzo de 2019, https://www.academia.edu/39191391/Cuento_Pelitos_.

Mi querida mamita:

Primero que todo, quiero decirte que siempre te voy a agradecer por haberme traído a Chile para estar contigo, ya no soportaba más seguir viviendo con los abuelos, te echaba tanto de menos. Con mi amiga Lucy hablábamos siempre de nuestras mamitas que estaban en Chile; su mamá también trabajaba de nana, pero en una ciudad que está en el norte, Antofagasta se llama.

Yo estaba muy feliz cuando fuiste a buscarme a Cali, la fiesta de despedida fue chévere, le prometí a la Lucy que volvería a visitarla, porque ahora ella se iba a quedar solita. Igual me dio penita que los abuelos se quedaran solos, pero ellos ya estaban viejitos y estoy segura que ya querían descansar de mí y del Panchito, porque hacíamos mucho ruido.

Viajar en avión fue chévere, tú me habías dicho que este país era muy lindo, que había hartas plazas y que a veces hacía frío. Todo eso se cumplió. Me dijiste que iba a ser difícil entrar a un nuevo colegio y hacer nuevos amigos, pero yo no te creí; estaba tan ilusionada por subirme a un avión, conocer otro país y, lo más importante, para mí era venir a Chile para vivir contigo, así que todas tus advertencias no me importaban. Cuando llegué a vivir contigo al Cerro Navia fue un sueño hecho realidad; me gustó viajar en el metro y conocer la plaza de las armas.

Pero, apenas, los primeros días que había llegado aquí, todo se empezó a transformar en una pesadilla. Ahí me di cuenta de que tú llevabas razón sobre lo difícil que era vivir en otro país, pero yo no te había querido creer. No quise contarte nada, mamita, para no preocuparte; veía que llegabas muerta del trabajo, pasabas todo el día friega que te friega los pisos de la señora Alejandra y, así y todo, la plata no nos alcanzaba; dormíamos apretaditos los tres en la cama grande, obligados a vivir con toda esa gente extranjera, que también venía de otros países. En las noches me costaba quedarme dormida, porque escuchaba a los curaos que estaban en el pasillo hablando tonteras, las mamás regañaban a los pelaos y ellos terminaban llorando.

Mamita, yo sé que últimamente me he portado muy mal, no he cuidado bien al Panchito, lo regaño y, a veces, hasta le he pegado, es que no hace sus deberes y se pone a puro jugar con el celular, es tan terco este pelao. Yo sé que te he fallado en el colegio; es que no me gusta estudiar, las materias son tan difíciles, las divisiones se hacen de otra manera y la señorita Paula habla tan rápido, que no le entiendo nada, pasa puro gritando, los pelaos del curso le dicen “La bruja”, como una forma de burlarse de ella, pero a ella no le importa.

El primer día que fui al colegio fue horrible, la señorita Paula me puso delante de todos y dijo que yo venía llegando de Colombia y que debían acogerme, todos se pusieron a reír, yo quería puro llorar; me sentaron al fondo, con los más pesados; en el recreo nadie quiso jugar conmigo, una pura vez hablé con la Nataly y la Cony, pero después se empezaron a juntar con las del 6ºB y hacían como si yo no existiera. Los niñitos empezaron a decirme *negra culiá, colombiana hedionda a caca*, me agarraban la cola en la fila, me daba vergüenza, porque todos se reían, además, la inspectora Julia veía todo y no les decía nada, se la pasaba puro chateando por el WhatsApp, yo la veía, eso me daba más rabia. Los pelaos de mi curso hicieron un grupo en Facebook que se llamaba: *Fuera los negros de Chile* y ponían puros memes diciendo que los negros eran unos delincuentes y que debían volver a ser esclavos y que las negras eran todas unas putas (perdona que use esa palabrota), me etiquetaron a mí y a otros niños negritos, también pusieron a la Yoane de Haití y al Josué de Dominicana. Tú me hubieras dicho que no les parara bola, pero esas cosas, mamita, me dolían, sí, y si hubiera podido, en ese momento hubiera cogido un avión y me hubiera vuelto a vivir con los abuelos y a jugar con la Lucy. Pero, nunca me atreví a decírtelo.

Una vez el director dijo por micrófono que había que respetar a los niños extranjeros, porque había salido una nueva ley en Chile y que ahora teníamos unos derechos. Yo me puse tan contenta, me imaginé que ya no iban a poder decirme nada, porque si lo hacían, se iban a ir a la cárcel, pero al final, siguieron molestándome y la inspectora Julia nunca los regañó.

Cuando hacíamos educación física era lo más terrible, porque el pelao más chévere del curso, el Jorge Padilla, se metía al camarín de las mujeres y nos preguntaba si ya usábamos brasier, las chiquillas se los mostraban y todos se ponían a reír. A mis compañeras les gustaba, porque era un mono de ojos verdes, en la clase se portaba bien, era simpático y calladito, todos los maestros lo querían, porque se sacaba puras buenas notas.

Una vez quedé solita en las duchas, porque mis compañeras ya se habían ido y entró el Jorge Padilla, recién había acabado de vestirme, me preguntó si ya me habían salido los pelitos allá abajo y si eran igual de negros y duros que los de mi cabeza, no le dije nada, juro por la virgencita que salí corriendo a la oficina de la inspectora Julia, pero no pude acusarlo, porque ella estaba muy ocupada y me dijo que me fuera, así que me vine, ahí mismo, rapidito para la casa, lloré todo el camino, hasta se me olvidó pasar a buscar al Panchito (tuvo que venirse solito), me sentía como si alguien me estuviera siguiendo.

Lo peor, mamita, fue el día de la Fiesta Patria, porque nos pusieron esos vestidos largos, llenos de flores, para bailar la cueca. Me daba tanta vergüenza, pero la señorita Paula dijo que era obligación participar en el acto cívico, si no, nos iba a poner un uno al libro. Yo bailé, todo, lo normal, pero ya no soportaba ese vestido y me fui corriendo al baño para sacármelo, me cambié de ropa para estar más cómoda me puse bluyins, camiseta y chanclas. Salí de nuevo al patio para participar de la fonda, ya no había la cueca, ahora sonaba reggaetón -que me encanta-, así que me puse a bailar, todo el mundo me miraba, estaba tan feliz, pero la señorita Paula me regañó diciendo que dejara de moverme así, no entendía nada y me dijo que a lo mejor no me daba cuenta, pero que mi sexualidad estaba muy desarrollada, que parecía una

mujer mayor, que debía aprender que aquí en Chile las niñas son señoritas recatadas. Me dio tanta pena, porque no retó a nadie más, solo a mí, era como si le molestara que una niña negrita bailara tan bonito y que todos la miraran. Total, que me fui de la fonda, me encerré en el baño y me puse a llorar, no entendía nada sobre las fiestas de este país.

De repente, de la nada, entraron al baño de mujeres dos niñitos, el Jorge Padilla y el Ignacio Cruz, empezaron a llamarme diciendo que sabían que yo estaba ahí, se metieron por debajo de la puerta, yo quería gritar, pero el Ignacio me agarró de los brazos y me tapó la boca, era alto y ya estaba muy desarrollado, me apretó tan fuerte, que me dejó marcadas sus manos. El Jorge dijo que quería ver los pelitos de allá abajo, me abrió el cierre de los bluyins y empezó a meterme los dedos en los cucos, se puso a sacar fotos y a grabar videos para subirlos a su Instagram, yo les rogaba que me dejaran en paz, pero los dos se reían, el Jorge decía que su papá había dicho que *todas las negras que venían a Chile eran unas putas* y me gritaba:

-¿Te gusta negra culiá?! Claro que te gusta, si soi una puta; te vi cómo movíai el poto bailando reggaetón. ¡Putá, puta!

Repitió tantas veces esa palabra, mamita, que la sigo escuchando en mi cabeza todo el rato. Al final, logré zafarme del Ignacio y empujé al Jorge, salieron corriendo del baño y me puse a llorar, me subí los bluyins apuradita; la fonda ya había terminado, así que nadie me dijo nada, me vine con la cabeza abajo todo el camino, no podía mirar a nadie a la cara.

Mamita, perdóname por no haberte contado nada, pero no quería preocuparte ni que fueras a reclamar al colegio; el Jorge Padilla es tan bonito y, además, es el mejor alumno del curso, nadie me iba a creer, soy una niña negrita que tiene puras malas notas y no hablo con nadie. Lo peor mamita es que ni siquiera tenemos los papeles al día, entonces, los carabineros no nos iban a creer y hasta capaz que nos hubieran metido a la cárcel a nosotros, como somos inmigrantes en este país, entonces no quise decirte nada, para no preocuparte.

Mamita, perdóname por la decisión que he tomado, perdóname por dejarte sola con el Panchito, pero ya no soporto la vergüenza que siento aquí dentro, me siento sucia y no quiero volver nunca más a ese colegio, ni ver la cara del Jorge Padilla, como si nada hubiera pasado. Ahora voy a encontrarme con mi papito y desde allá te vamos a cuidar a ti y al Panchito.

Te quiere mucho, tu hija, María.

18 de septiembre

Resumen ejecutivo del Proyecto FONDECYT Regular N° 1170947

Este estudio FONDECYT duró tres años y se tenía como objetivo general el poder conocer las diversas formas de violencia que sufren las niñas y los niños migrantes que residen en Chile, considerando que ellas y ellos están en una posición de especial vulnerabilidad por su edad, su género, su condición migratoria, la pobreza, los visados, el idioma o las características de los barrios adonde viven. Así, pudimos ofrecer información y datos actualizados sobre este asunto y se hicieron una serie de recomendaciones a las autoridades, las organizaciones sociales y a diversas instituciones públicas a partir de lo que dijeron sus protagonistas. En la investigación, 136 niñas, niños y adolescentes migrantes (peruanos, colombianos, bolivianos, venezolanos, dominicanos, haitianos o ecuatorianos) que residen en las regiones metropolitana de Santiago, Valparaíso, Antofagasta o Iquique respondieron un cuestionario sobre los distintos tipos de violencia que han sufrido, además, se hizo una submuestra de 40 para llevar a cabo entrevistas en profundidad. También se hicieron entrevistas a 40 madres y padres migrantes, 40 profesionales que atienden a infancia migrante y a 2 autoridades nacionales sobre el tema de infancia y migración, respectivamente.

Este estudio pudo mostrar los diferentes tipos de violencia que sufren las niñas y los niños migrantes en nuestro país, es importante decir que a veces, sufren de varias formas de maltrato, a la vez, por ejemplo, en la escuela y el barrio o en la familia y en las oficinas de migración, a este tipo de situaciones se le denomina como “polivictimización”. Este escenario es bastante desconocido en la opinión pública nacional, por lo tanto, esta investigación entrega datos pioneros sobre un fenómeno emergente y de gran complejidad. En segundo lugar, pudimos analizar cómo ciertas niñas y niños migrantes son más maltratados que otras y otros porque, están en posiciones socioeconómicas donde se producen dobles o triples formas de discriminación, ya sea por su edad, el género o el color de su piel, por ejemplo. En tercer lugar, también pudimos ver que las niñas y los niños migrantes enfrentan la violencia que sufren de muchas maneras, de acuerdo a los recursos que tienen a su alcance, como cuidarse entre sí o conocer y exigir el respeto de sus derechos en nuestro país. En cuarto lugar, pudimos conversar sobre los desafíos que tienen las y los profesionales que intervienen en estas problemáticas psicosociales, dejando en evidencia la necesidad de contar con más presupuestos, capacitación y leyes que protejan realmente a la infancia migrante. Por último, elaboramos una “Guía de Recomendaciones” que está publicada completa en la página web del proyecto (www.infanciamigrante.cl) para que pueda ser consultada por las familias migrantes, las escuelas, los municipios y todas las organizaciones sociales e instituciones públicas interesadas en estos temas.

Los resultados de este estudio se han dado a conocer a través de encuentros abiertos a toda la comunidad en las 4 regiones del país donde se llevó a cabo la investigación y que coinciden con tener a la mayor población migrante. A estos eventos asistieron 500 personas aproximadamente, como estudiantes universitarias y universitarios, investigadoras e investigadores científicos, profesionales y personal técnico de ONG o instituciones públicas, niñas, niños y adolescentes migrantes y sus familias. En esas actividades se presentaron conferencias de profesoras y profesores internacionales de Alemania, Estados Unidos y Brasil, también se entrevistó a algunas niñas, niños y adolescentes migrantes provenientes de Bolivia, Perú, Ecuador, Haití y Venezuela, lo que fue grabado y editado en un formato que fuera amigable para ser colgadas en

la página web del Proyecto (www.infanciamigrante.cl) y en la red YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=ASFx_3u2PP0&t=15s), hasta ahora tenemos más de 7 mil visitas en esos portales.

Es importante mencionar que los resultados del estudio fueron cubiertos por diarios de circulación regional y nacional como La Estrella de Valparaíso, El Mercurio de Valparaíso y La Tercera; además se escribieron varias columnas de opinión sobre temas contingentes y su vinculación con la violencia que sufre la niñez migrante. Conjuntamente, se hicieron presentaciones en congresos académicos de Argentina, Perú, Colombia, España, Serbia, Suecia y Canadá. También se publicaron los principales hallazgos en artículos científicos, llamados “papers” y publicados en revistas especializadas e indexadas en bases de datos de prestigio internacional, así como también se escribieron algunos capítulos de libro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. (2012). Pensar la intervención social con personas migradas: Un desafío a nuevas formas de intervención desde el Trabajo Social. En A. A. Saavedra (Ed.), *Desafíos de la migración: ¿Cómo acercarnos a las personas migradas?: Miradas de y desde la investigación e intervención social* (pp. 79–111). Universidad de Santo Tomás.
- Ajuntament de Barcelona. (2016). Pla pel dret a l'habitatge de Barcelona 2016-2025. https://media-edg.barcelona.cat/wp-content/uploads/2018/12/17125347/pla_pel_dret_a_l_habitatge_resum_executiu.pdf
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa Editorial.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama. http://www.anagrama-ed.es/libro/argumentos/meditaciones-pascalianas/9788433905727/A_222
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2005). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Brown, G. A. (2018). “¡Promueva el apego!”: Sobre la maternidad de mujeres haitianas como objeto de Gobierno en Chile. *Revista Bricolaje*, 3, 12-21. <https://revistabricolaje.uchile.cl/index.php/RB/article/view/51589>
- Carbajosa, A. (2019, septiembre 27). Berlín recompra 6.000 viviendas a una empresa para frenar la subida del alquiler. *El País*. https://elpais.com/economia/2019/09/27/actualidad/1569585358_584824.html
- CEN-OPCIÓN. (2012). *Niños, Niñas y Derechos Humanos*. 42.
- Centro Nacional de Estudios Migratorios CENEM Universidad de Talca. (2018). “Inmigración y discriminación en Chile” (p. 37) [Estadístico]. http://www.cenem.otalca.cl/docs/pdf/presentacion_discriminacion_inmigrantes.pdf
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 233-246. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Colectivo Sin Fronteras. (2007). *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe.
- Collectiu Punt 6. (2011). *Construyendo entornos seguros desde la perspectiva de género* (N.o 5; Col·leccions CiP). Programa Ciutats i Persones. <https://punt6.files.wordpress.com/2011/03/construyendoentornosseguros.pdf>
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (2.a ed.). Routledge. <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=26bece32dbe5cb227310ba13483fca04>

- Consejo Nacional de la Infancia. (2018). Análisis Multivariable de Estudio Polivictimización en Niños, Niñas y Adolescentes realizado por la Pontificia Universidad Católica de Chile. http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/Informe_Final_polivictimizacion.pdf
- Contreras, Y., Ala-Louko, V., & Labbé, G. (2015). Racist and exclusionary access to formal and informal housing in central areas of the cities of Santiago and Iquique. *Polis (Santiago)*, 14(42), 53-78. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300004>
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Ediciones Paidós.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Das, V. (2008). *Veena Das: Sujetos del dolor, agentes de dignidad* (F. A. Ortega, Ed.; 1. ed). Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar ; Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas ; Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales.
- Departamento de Extranjería & Instituto Nacional de Estadísticas. (2020). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019. Informe Técnico de marzo de 2020. <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2020/03/Estimación-Población-Extranjera-en-Chile-al-31-Diciembre-2019.pdf>
- Departamento de Extranjería y Migración & Instituto Nacional de Estadísticas. (2019). Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile al 31 de diciembre de 2018. <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2019/04/Presentaci%C3%B3n-Extranjeros-Residentes-en-Chile.-31-Diciembre-2018.pdf>
- Dettlaff, A., & Finno-Velasquez, M. (2013). Child Maltreatment and Immigration Enforcement: Considerations for Child Welfare and Legal Systems Working with Immigrant Families. *Children's Legal Rights Journal*, 33(1), 37. <https://lawcommons.luc.edu/clrj/vol33/iss1/5>
- Dockendorff, C. (2019). Valores propios, recursividad y dimensión histórico-contextual de la comunicación: El fundamento operativo del fenómeno llamado cultura. *Revista Mad*, 40, 14–27-14–27. <https://doi.org/10.5354/0719-0527.2019.54831>
- Dreby, J. (2010). *Divided by Borders: Mexican Migrants and Their Children* (1.a ed.). <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=c9188e2d2140e84c4059ba761f6c5e63>
- Dube, S. (2001). *Sujetos Subalternos*. El Colegio de México. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/mx/mx-002/index/assoc/D505.dir/sujetos.pdf>
- Equipo Asesor Sectorial de Salud de Migrantes. (2017). *Política de Salud de Migrantes Internacionales*. Ministerio de Salud—Fonasa—Superintendencia de Salud. MINISTERIO DE SALUD – FONASA – SUPERINTENDENCIA DE SALUD. <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2015/09/2018.01.22.POLITICA-DE-SALUD-DE-MIGRANTES.pdf>
- Exploradores de la ciudad. (2018, agosto 8). *Somos Juego*. <http://exploradoresdelaciudad.org/somos-juego/>

- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Falik, L. H. (2010). *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change* (annotated edition). Teachers College Press.
- Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H. A., & Hamby, S. L. (2014). Trends in Children's Exposure to Violence, 2003 to 2011. *JAMA Pediatrics*, 168(6), 540-546.
<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.5296>
- Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H. A., Ormrod, R., & Hamby, S. L. (2011). Polyvictimization in Developmental Context. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 4(4), 291-300.
<https://doi.org/10.1080/19361521.2011.610432>
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. JSTOR.
<https://doi.org/10.2307/3540551>
- Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica? Seguimiento de La cultura de sí*. Sorbona, 1978 / Berkeley, 1983 (H. Pons, Trad.; Edición: 1). Siglo XXI Editores.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia: Nuevas perspectivas*. Síntesis.
- Gaitán, L., & Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños* (Edición: 1). Síntesis.
- Galaz, C., & Montenegro, M. (2015). Gubernamentalidad y relaciones de inclusión/ exclusión: Los dispositivos de intervención social dirigidos a mujeres inmigradas en España. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1667-1680. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.up14-5.grie>
- Galaz, C., Pavez, I., Alvarez, C., & Hedrera, L. (2019). Polivictimización y agencia de niños y niñas migrantes en Chile desde una mirada interseccional. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 19(2), 2447-2447.
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2447>
- Galdames, S., & Arón, A. M. (2007). Construcción de una Escala Para Medir Creencias Legitimadoras de Violencia en la Población Infantil. *Psykhe* (Santiago), 16(1), 15-25.
<https://doi.org/10.4067/S0718-22282007000100002>
- Gallardo, C. (2018). Informe: Persones immigrades i discriminació en el dret a l'habitatge a Barcelona. Propostes del consell municipal d'immigració. Ajuntament de Barcelona.
<https://media-edg.barcelona.cat/wp-content/uploads/2018/12/17124958/7-Informe-Immigraci%C3%B3-i-Habitatge-final-PI-27-11-18.pdf>
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. AmpDorrortu.
- Gobierno de Chile. (2018). Acuerdo Nacional por la Infancia. Ministerio de Desarrollo Social.
<https://losninosprimero.gob.cl/>
- Goenechea Permisán, C., García Fernández, J. A., & Jiménez Gámez, R. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de Enlace).
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/23158>

- Huatay, C., & Jiménez, R. (Eds.). (2010). *Construyendo comunidad. Intervención psicosocial en la comunidad inmigrante Barrio Juárez Larga, comuna de Recoleta, Santiago de Chile, 2007-2009*. OIM-PROANDES.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2017). *Diagnóstico de la situación de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en centros de Protección de la red SENAME*. <https://www.indh.cl/destacados-2/mision-de-observacion-sename-2017/>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Características de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017* (p. 89). Instituto Nacional de Estadística, Chile.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2 edition). Routledge.
- Jenks, C. (2005). *Children: Rights and Childhood (Ideas)* (2.a ed.). Routledge. <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=FECF6702071D54EBED37B29A2780556F>
- La Tercera. (2020). *La Moneda pondrá discusión inmediata a proyecto de migraciones y apuesta a despacharlo este semestre*. 27 de abril de 2020. Paula Catena e Isabel Caro. <https://www.latercera.com/politica/noticia/la-moneda-pondra-discusion-inmediata-a-proyecto-de-migraciones-y-apuesta-a-despacharlo-este-semestre/4FWSLZTP4NBFXDF4JKVLBDXDZY/>
- Lansdown, G., UNICEF, Innocenti Research Centre, & Rädda barnen (Society). (2005). *La evolución de las facultades del niño*. UNICEF ; Save the Children.
- Larraín, S., & Bascuñan, C. (2008). *Maltrato infantil y relaciones familiares en Chile: Análisis comparativo. 1994-2000-2006*. *Revista chilena de pediatría*, 79, 64-79. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062008000700011>
- Libre Mercado. (2018, septiembre 26). *El plan de Alemania para rebajar el alquiler que no quiere copiar Podemos*. Libre Mercado. <https://www.libremercado.com/2018-09-26/el-plan-de-alemania-para-rebajar-el-alquiler-que-no-quiere-copiar-podemos-15-millones-de-pisos-nuevos-1276625450/>
- Llanos, M. T., & Arón, A. M. (2004). *Cuidar a los que cuidan: Desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan con violencia*. <http://www.bivipas.unal.edu.co:80/jspui/handle/10720/259>
- Malgesini, G. (1998). *Cruzando fronteras: Migraciones en el sistema mundial*. Icaria Editorial.
- Marchant, M., & Petersen, R. (2014). *La Transparencia de la Pobreza: Reflexión sobre lo Íntimo y lo Privado en Intervenciones Psicosociales con Grupos Familiares que Viven en Situación de Pobreza y Exclusión*. *Revista Latinoamericana de Psicología Social* Ignacio Martín-Baró, 3(1), 175-188. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2017/08/Marchant.-M.-Petersen-2014.-La-Transparencia-de-la-Pobreza-Reflexion-sobre-lo-Intimo-y-lo-Privado-en-Intervenciones-Psicosociales-con-Grupos-Familiares-que-Viven-en-Situacio.pdf>
- Margarit, D., & Bijit, K. (2014). *Barrios y población inmigrantes: El caso de la comuna de Santiago*. *Revista INVI*, 29(81), 19-77. <https://doi.org/10.4067/invi.v0i0.831>

- Martínez, D. (2018). Informe estado del arte migración y sistema escolar en Chile, Argentina y España. (p. 46). Ministerio de Educación, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Estado-del-arte-migraci%C3%B3n-y-sistema-escolar-en-Chile-Argentina-y-Espa%C3%B1a.pdf>
- Matus, T., Sabatini, F., Cortez, F., Hermansen, P., & Silva, C. (2012). Informe final: Migración y municipios. Construcción de una propuesta de política pública de gestión municipal para la población inmigrante.
- Mayall. (2002). *Towards A Sociology For Childhood: Thinking from Children's Lives*. Open University Press.
- Merino, M. J. S., & Balcells, P. M. (2015). Las aulas de acogida de Cataluña (2004-2014). Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España: Granada, 16-18 de septiembre de 2015, 2015, ISBN 978-84-921390-4-0, pág. 12, 12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6176999>
- MINEDUC. (2015). Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio. Unidad de Currículum y evaluación. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>
- MINEDUC. (2018). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. Unidad de Currículum y Evaluación. https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- MINEDUC. (2019a). Bases curriculares 3° y 4° medio. Unidad de Currículum y Evaluación. https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-91414_bases.pdf
- MINEDUC. (2019b). Bases Curriculares de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales de 1° a 6° básico. Unidad de Currículum y Evaluación. https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-143635_bases.pdf
- Ministerio de Desarrollo Social. (2011). CASEN 2011. Base de datos.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2017). Inmigrantes Síntesis de resultados CASEN 2017. Subsecretaría de Evaluación Social. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/Resultados_Inmigrantes_casen_2017.pdf
- Ministerio de Desarrollo Social. (2020). Base de datos encuesta Casen 2017. Observatorio Social. <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl>
- Ministerio de Educación. (2015, junio 8). LEY-20845 08-JUN-2015 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación. (2020). Marco para la Buena Enseñanza. CPEIP. <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>
- Ministerio del Interior, & ADIMARK. (2013). Informe Final "Encuesta Nacional de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Sexuales".

- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Moreno, J., & Bruquetas, M. (2012). Las políticas sociales y la integración de la población de origen inmigrante en España. En J. Arango & J. Oliver (Eds.), *Anuario de la inmigración en España: La hora de la integración*. CIDOB.
- Mujeres CDMX. (2017). *CDMX. Ciudad segura y amigable para mujeres y niñas. Programa a mediano plazo*. Instituto de las mujeres de la Ciudad de México.
https://semujeres.cdmx.gob.mx/storage/app/media/CDMX_SegurayAmigable/Programa_CDMX_SegurayAmigable_2017.pdf
- Muxí, Z., & Ciocoletto, A. (2011). La ley de Barrios en Cataluña: La perspectiva de género como herramienta de planificación. La arquitectura y el urbanismo con perspectiva de género. <https://punto6.files.wordpress.com/2011/03/zaida-muxc3ad-martc3adnez-y-adriana-ciocoletto.pdf>
- Ortiz, S. (2014). Espacio público, género e (in)seguridad. 48-67.
- Parella, S., & Tapia, M. (2015). Las regiones fronterizas para el estudio de la migración y la circulación. Un análisis a partir de dos casos ilustrativos. En *Las fronteras del transnacionalismo: Límites y desbordes de la experiencia migrante en el centro y norte de Chile* (Primera edición, pp. 173-206). Ocho libros.
- Pavez, I. (2011). *Migración infantil: Rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile* [Ph.D. Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona].
<http://www.tdx.cat/handle/10803/79139>
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1), 75-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Pavez-Soto, Iskra. (2013). “Infancia y división sexual del trabajo: visibilizando a las niñas trabajadoras en el servicio doméstico de Perú”, *Revista Nomadías*, N° 17, Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina (CEGECAL), Universidad de Chile
<https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/29941/31720>
- Pavez Soto, I. (2015). *La niña liberada: Violencia sexual y poder* (Primera edición, p. 227). Editorial Forja.
- Pavez Soto, I. (2016). Violencia sexual contra niñas migrantes en Chile: Polivictimización, género y derechos. *Rumbos TS*, 14, 113-131. <https://biblat.unam.mx/es/revista/rumbos-ts/articulo/violencia-sexual-contra-ninas-migrantes-en-chile-polivictimizacion-genero-y-derechos>
- Pavez-Soto, I. y Acuña, V. (2019). “Niñas migrantes en Chile: Vivencias en torno al acoso callejero y violencia sexual”. *Revista Señales, Servicio Nacional de Menores*. No 21, vol. XII (2), pp. 36-47. https://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2020/02/Revista-Senales-21_13-02-2020.pdf

- Pavez Soto, I., & Galaz Valderrama, C. (2018). Hijas e hijos de migrantes en Chile: Derechos desde una perspectiva de inclusión social. *Diálogo andino*, 57, 73-86.
<https://doi.org/10.4067/S0719-26812018000300073>
- Pavez-Soto, I. (2018). Violencias contra las infancias migrantes en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. *Migraciones Internacionales*, 9(35), 155-184.
<https://doi.org/10.17428/rmi.v9i35.423>
- Pavez-Soto, I., & Colomé, S. (2018). Derechos humanos y política migratoria. Discriminación arbitraria en el control de fronteras en Chile. *Polis (Santiago)*, 17(51), 113-136.
<https://doi.org/10.32735/s0718-6568/2018-n51-1352>
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Jara, P., Olgún, C., & Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: Barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *EntreDiversidades*, 11, 71-97. <https://doi.org/10.31644/ED.11.2018.a03>
- Pavez Soto, I., Ortiz-López, J. E., & Domaica, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: Trato, diferencias e inclusión escolar. *Revista de Estudios Pedagógicos*. En prensa.
- Pavez-Soto, I., & Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Pavez Soto, I., Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P., & Olgún, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 44(7), 414-420. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7034202>
- Pedone, C., Agrela, B., & Gil, S. (2012). Políticas públicas, migración y familia. Una mirada desde el género. *Papers. Revista de Sociología*, 97(3), 541-568.
<http://papers.uab.cat/article/view/v97-n3-pedone-agrela-gil>
- Pereda, N., & Tamarit, J. (2013). *Victimología teórica y aplicada*. Huygens.
- Plan Nacional de la Lectura MINEDUC. (2017). *¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lectura e inclusión*. Actas del III Seminario Internacional (Gabriela Precht, Ed.). La Bonita Ediciones.
http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/11/Actas_lectura_inclusion2018_09_digital_paginas.pdf
- Poblete Melis, R., & Galaz Valderrama, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 239-257.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Portes, A., & Fernández-Kelly, P. (2007). Sin margen de error: Determinantes del éxito entre hijos de inmigrantes crecidos en circunstancias adversas. *Migraciones*. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, 22, 47-78.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/1512>
- Radford, L., Allnock, D., & Hyne, P. (2016). Preventing and Responding to Child Sexual Abuse and Exploitation: Evidence review. UNICEF.
- Rendón, G. (2010). Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s migrantes (Ed.), Programa de Acompañamiento para la

Reagrupación de Familias Migrantes en el Ayuntamiento de Barcelona (pp. 115-140). IEPALA.

Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 14(42), 1-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30544552010>

Rojas, N., & Silva, C. (2016). La migración en Chile. Breve reporte y caracterización. Observatorio Latinoamericano sobre movilidad humana, migraciones y desarrollo. <http://www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias/>

Rosenblüth, M., Littin, C., Farfán, C., Rubio, M. J., Sherman, A., Matus, A., Pardo, J., & Barrera, A. (2012). Ser migrante en el Chile de hoy: Encuesta 2012. Santiago: Fundación para la Superación de la Pobreza. (p. 42). Fundación para la Superación de la Pobreza.

Sayad, A. (2010). La doble ausencia: De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado. *Anthropos*.

SENAME. (2013). Niños y niñas y adolescentes migrantes. Una mirada desde los proyectos de diagnóstico. (p. 11). http://www.sename.cl/wsename/otros/dam_2013/NNA_MIGRANTES.pdf, [8 junio 2016].

SENAME. (2015). Sename valora aprobación general al proyecto de Ley que sanciona el maltrato infantil y a personas vulnerables. <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=News&file=article&sid=2859>, [8 agosto 2016]

SENAME. (s. f.). SENAME por tus derechos. Maltrato infantil y adolescente. Recuperado 30 de marzo de 2020, de http://www.sename.cl/wsename/otros/dipticos/5_DIPTICO_MALTRATO.pdf

Stefoni, C. (2011). Ley y política migratoria en Chile: La ambivalencia en la comprensión del migrante. En *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: Prácticas, representaciones y categorías* (1a. edición, pp. 79-110). FLASCO-Ecuador.

Stefoni, C., & Stang, F. (2017). La construcción del campo de estudio de las migraciones en Chile: Notas de un ejercicio reflexivo y autocrítico. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 58, 109-129. <https://doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2477>

Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Ediciones Morata.

Subirats, J. (2010). *Ciudadanía e inclusión social: El tercer sector y las políticas de acción social* (Universitat Autònoma de Barcelona & Fundació Esplai, Eds.; Ed. no venal). Fundació Esplai.

Tijoux Merino, M. E., & Córdova Rivera, M. G. (2015). Racismo en Chile: Colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis* (Santiago), 14(42), 7-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>

- Tirado, P. C., & Olmo, M. del. (2019). Dilemas y tensiones de la práctica docente con alumnado migrante. *Disparidades. Revista de Antropología*, 74(1), 007.
<https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.007>
- Tolentino, K. (2013). *Violencia contra violencia: Política pública de protección a la infancia vulnerada por mal-trato infantil en Chile: La regulación de niñas y niños*. [Tesis doctoral]. Departamento de Psicología Social, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.
- UNICEF. (2000). *Maltrato infantil en Chile. Unicef responde*.
http://www.unicef.cl/archivos_documento/18/Cartilla%20Maltrato%20infantil.pdf
- UNICEF. (2012a). 4º estudio de maltrato infantil en Chile. Análisis comparativo 1994-2000-2006-2012. UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/informes/4-estudio-de-maltrato-infantil-en-chile-an%C3%A1lisis-comparativo-1994-2000-2006-2012>
- UNICEF. (2012b). *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile. Avances y desafíos*. EIRL-UNICEF.
- UNICEF. (2020). *Legislación y derechos de la infancia*. <https://www.unicef.org/chile/legislacion-y-derechos>
- Vargas, N. (2018). El caso de la migrante Joane Florvil a partir del concepto de hospitalidad en Jacques Derrida. *Nomadías*, 26, 109-132. <https://doi.org/10.5354/no.v0i26.52585>
- Vergnano, C. (2016). *El acceso a la vivienda para Rom inmigrantes: Un enfoque comparativo entre Turín y Barcelona*. Barcelona Societat, 20.
<https://ajuntament.barcelona.cat/dretsocials/sites/default/files/revista-castellano/12-el-acceso-a-la-vivienda-para-ron-inmigrantes.pdf>
- Voigtländer, M. (2018). *Argumente für den Verkauf kommunaler Wohnungen (Working Paper 8/2018)*. IW Policy Paper. <https://www.econstor.eu/handle/10419/175887>
- Weber, M. (1992). *La Política Como Vocación*. Espasa-Calpe.
- Yuval-Davis, N. (2016). Intersectionality and Feminist Politics: *European Journal of Women's Studies*. <https://doi.org/10.1177/1350506806065752>