



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA,
MENCIÓN PSICOLOGÍA COMUNITARIA**

**JUGANDO Y CONSTRUYENDO IDENTIDADES EN EL PATIO DE RECREO
ETNOGRAFÍA EN UNA ESCUELA CON NIÑOS/AS HIJOS/AS DE
INMIGRANTES Y NIÑOS/AS CHILENOS/AS**

Autora: Dery Lorena Suárez Cabrera

Directora: María Emilia Tijoux

Santiago de Chile 2010

Al amor hecho familia: Niyi, Pachito, mona, chiqui y gabo
A la sangre guerrera de mis ancestros
A la amistad, hecha mujeres y hombres siempre a mi lado (real y virtual)
A las caritas llenas de esperanza de las niñas y los niños latinoamericanos
A Emilia, una luz sonriente que guiaba este camino
A la felicidad, mi mayor motivación

INTRODUCCIÓN	7
1. ANTECEDENTES	8
1.1 Los movimientos migracionales a nivel mundial	8
1.2 Acerca de la migración en Chile	8
1.3 El Barrio Yungay, un contexto local de la inmigración en Chile	10
1.4 Interacciones con inmigrantes: el “otro diferente”	11
1.5 Infancia, migración y derechos	12
1.6 Niños/as hijos/as de inmigrantes y políticas educativas en Chile	13
1.7 La Escuela República de Alemania	14
1.8 Interacción de niños y niña hijos de inmigrantes y niños y niñas pertenecientes al contexto de llegada	15
2. PROBLEMATIZACIÓN	16
3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	19
4. JUSTIFICACIÓN	29
5. OBJETIVOS	20
5.1 Objetivo General	20
5.2 Objetivos específicos	20
6. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	21
6.1 Desde la psicología y el socio-construccionismo	21
6.2 Concepto de identidad	22
6.3 El habitus y la violencia simbólica	28
7. MARCO METODOLÓGICO	28
7.1 Investigación cualitativa	28

7.2 Método: Etnografía	30
7.2.1 Etnografías en la escuela	31
7.3 Tipo de investigación: interpretativa	31
7.4 Técnicas	32
7.4.1 Observación Participante	32
7.4.2 Entrevistas en profundidad semi-estructuradas	33
7.4.3 Elaboración de mapas del patio del recreo (cartografía social)	33
7.5 Muestra	35
7.6 Consideraciones éticas al trabajar con población infantil	36
8. ANÁLISIS DE DATOS: EL TEXTO ETNOGRÁFICO	37
8.1 El barrio Yungay y los y las inmigrantes: entre la novedad y la incomodidad	37
8.2 Llegando a la Escuela República de Alemania	41
8.3 Ingresando al campo de investigación	43
8.4 Patio de recreo, un lugar de muchos lugares	45
8.4.1 Bordeando el patio	46
8.4.2 La cancha de voleibol	54
8.4.3 La cancha de fútbol	54
8.4.4 Patio de tierra	56
8.4.5 El patio de juegos	56
8.4.6 Otros espacios	58
8.5 Los actores sociales niños y niñas del patio de recreo	59
8.6 Actividades y juegos	62
8.6.1 Juegos relacionados con ocupación del espacio	64
8.6.2 Juegos que implica la presencia de objetos	66
8.7 Las interacciones sociales	70
8.7.1 Interacciones entre niños y niñas: ingreso y permanencia en el campo	70
8.8 Interacciones sociales marcadas por el género	73
8.8.1 Relaciones de dominación: niños vs niñas	73
8.8.2 Reproducción de los roles tradicionales asignados al género femenino	76

8.9 Tipos de interacción al interior del campo entre pares	78
8.9.1 Interacciones agresivas	78
8.9.2 Interacciones de protección y respeto-irrespeto	79
8.9.3 Interacciones límites: del juego a la pelea	81
8.10 Interacciones con los adultos	81
8.10.1 Construyendo la relación con los niños y las niñas	81
8.10.2 Figuras contradictorias y ambivalentes	82
8.11 Construcción de la diferencia: Yo y el Otro diferente	82
8.11.1 Construcción de estigmas	82
8.11.2 Símbolos de estigma: el color de la piel y el acento	83
8.11.3 Encubrimiento: Parecer chileno	84
8.12 Discursos sobre nosotros chilenos y los otros inmigrantes	85
8.12.1 Chilenos/as e inmigrantes: Nosotros y los Otros	86
8.12.2 Los Otros – Ellos	86
8.13 Discursos alrededor de la escuela	90
8.13.1 Escuela como escenario de reproducción de valores nacionales, la generación de fisuras y la posibilidad de nuevas realidades	91
8.13.2 La escuela tradicional de la modernidad y su búsqueda por la normalización y el establecimiento del orden	94
8.13.3 La escuela en la normalización de cuerpos	94
8.13.4 La escuela como espacio para ascenso social	97
8.13.5 Reproducción de la lógica competitiva	98
8.13.6 Características de la Escuela municipal y la escuela en la comunidad	99
8.13.7 La escuela como territorio en disputa	99
8.13.8 Escuela espacio de cuestionamiento cultural: La alimentación y la moneda	101
8.13.9 Espacio de acogida y referente afectivo	103
8.14 Materialidades y simbología en la Escuela República de Alemania	104
8.14.1 Los símbolos patrios y murales históricos	105
8.14.2 Los diarios murales	108
8.14.3 Las ceremonias	112

9. CONCLUSIONES	114
9.1 Sobre los contextos sociales de la investigación	114
9.2 De los actores y su realidad	116
9.3 De la construcción de la identidad	118
10. SUGERENCIAS: UNA MIRADA PARA LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA	121
11. BIBLIOGRAFIA	122
12. ANEXOS	126
12.1 Anexo 1: Guía de observación en el campo	126
12.2 Anexo 2: Guía de entrevista para los adultos	126
12.3 Anexo 3: Guía de preguntas para la elaboración de los mapas del patio(actividad grupal)	127
12.4 Anexo 4: Mapas del patio de recreo elaborados por los niños y las niñas de la escuela	127

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación fue describir el proceso de construcción de las identidades de la población infantil, a partir de los discursos y las prácticas producidas en la interacción entre niños/as hijos/as de inmigrantes y niños/as chilenos/as en la Escuela República de Alemania durante el segundo semestre del 2009.

Esta investigación fue realizada desde la mirada cualitativa a partir de la realización de un trabajo de carácter etnográfico cuyo escenario fue la Escuela República de Alemania, una institución educativa municipal del centro de la ciudad de Santiago, en Chile, donde el 52% de la población infantil es extranjera, lo que posibilita que elementos socio-históricos y culturales de la diversidad latinoamericana se entrelacen y tensionen en la realidad chilena.

La duración del trabajo de campo fueron 6 meses, donde se emplearon técnicas como observación participante, entrevistas semi-estructuradas, registro visual (fotografías) y actividades para la elaboración de mapas del patio de recreo.

Los datos producidos en la investigación fueron articulándose en un texto etnográfico que da cuenta de los espacios de interacción y de la población infantil de la escuela desde una comprensión socio-histórica y cultural de la realidad social.

Este trabajo de investigación permitió dar cuenta de la escuela como escenario donde se reproducen discursos de la modernidad; de las interacciones de los niños y las niñas, caracterizadas por relaciones de dominación (género, raza-etnia, nacionalidad), y de la identidad como construcción social donde se configuran procesos de diferenciación (nosotros/los otros) a partir de pares de opuestos (chileno/inmigrante, blanco/negro) que generan relaciones de desigualdad y reproducen discursos dominantes de la realidad chilena.

INTRODUCCIÓN

*Soy mestizo. Mitad Perú, mitad Chile...
Es igual que ser chileno o ser peruano.
Es lo mismo, que viva, aquí estoy en Chile.
Si fuera al Perú, sería peruano.
(Niño chileno hijo de inmigrante peruana)*

En todo el mundo, y sin excepción en Latinoamérica, el proceso migratorio, como uno de los dispositivos de la globalización, ha generado gran cantidad de flujos tanto de recursos materiales y de información como de personas. Si bien las migraciones se han dado a lo largo de la historia de la humanidad, es a partir de las últimas décadas donde esta situación se desborda a nivel numérico. De manera que la movilidad poblacional entre los diferentes países de un continente o entre continentes se ha empezado a constituir como una de las características de la nueva forma de distribución demográfica mundial.

Ahora bien, los movimientos migratorios no sólo implican movilización de personas, también han generado importantes cambios a nivel cultural, dado que las prácticas y discursos de los inmigrantes en los nuevos contextos dan cuenta de su cultura, de su cosmovisión, de sus costumbres y de su forma de resolver las situaciones cotidianas. Estos cambios culturales que se presentan a partir de la interacción con personas de diferentes países, habrían de generar un espacio de poder donde se encuentran y tensionan las diferentes realidades.

A nivel de Latinoamérica y específicamente en Chile, al señalarse que las migraciones a estudiarse en esta investigación son las dadas dentro de la región, podemos precisar que existe un origen histórico, así como algunas características culturales comunes, lo cual se articula en la construcción socio-histórica de América Latina, en la memoria colectiva así como en las identidades sociales de sus habitantes. Problematicando el carácter global-local de los movimientos migracionales, una de sus expresiones en lo micro-social se da dentro de las instituciones educativas de los países receptores.

Es así como llegamos a la Escuela República de Alemania, en una comuna de Santiago, capital de Chile, donde a partir del encuentro de niños y niñas de diversas nacionalidades

(chilena, peruana, ecuatoriana, boliviana y colombiana) se busca dar cuenta de sus diferentes realidades sociales, de la interacción que se da a partir de ellas y de la construcción permanente de sus identidades mediante la elaboración de una etnografía de los espacios del patio de recreo. Ahora bien, a lo largo de esta investigación nos vamos a referir a esta población infantil como niños/as hijos/as de inmigrantes dado que ellos y ellas no fueron tuvieron agencia en la toma de la decisión de migrar y de cambiar de país.

1. ANTECEDENTES

1.1. Los movimientos migracionales a nivel mundial:

La sociedad moderna ha tenido grandes transformaciones a partir de la globalización, de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y de los movimientos migracionales. Tales transformaciones cobijan todas las esferas de la actividad humana y si bien las sociedades siempre han tenido cambios socio-históricos en sus dinámicas, nunca se habían presentado en tan corto tiempo.

Las migraciones, como tema central en esta investigación, además de implicar desplazamiento de personas por motivos sociales, políticos o económicos, también implica la movilización del componente cultural de cada territorio. La visión de mundo, la forma de concebir las relaciones interpersonales, de resolver los problemas, en fin, las costumbres y valores de los pueblos son cargadas, están incorporados en los individuos que cruzan fronteras en la búsqueda de mejores condiciones de vida.

El surgimiento de nuevas problemáticas tanto en los lugares de origen como de destino, a partir de los movimientos migracionales ha implicado que este tema ingrese en las agendas de los diferentes gobiernos, tanto en relación a la demanda por entidades supranacionales (OIM, Comisión Mundial sobre Migraciones Internacionales, Centro Iberoamericano de Desarrollo Estratégico Urbano) como por los conflictos en la esfera de lo local. La agenda de la gobernabilidad de la migración, como es descrita por Araya y Godás (2008) apunta que las migraciones deben de ser ordenadas, seguras y protectoras de los derechos de las personas.

1.2 Acerca de la migración en Chile

En Latinoamérica, a nivel histórico encontramos que desde el “descubrimiento” hace más de cinco siglos la movilidad de personas ha caracterizado la constitución de los territorios

en la región. Sin embargo, en los últimos años, a partir de las problemáticas sociales, políticas y económicas de los diferentes países (Perú, Ecuador, Bolivia, Argentina, Colombia, etc) y/o relacionadas, como ya señalaba con la globalización y en especial con economía neoliberal, implicaron mayor desplazamiento dentro de Latinoamérica. Es así como las personas nacidas en la región representan el 60% del total de inmigrantes de los países latinoamericanos (Araya y Godás, 2008).

Si bien Chile no se ha caracterizado por ser un país con alta población de migrantes, Stefoni (2001), señala que ésta se ha mantenido entre el 1 y el 3% del total de la población habitante del país. Esta misma autora hace referencia a tres corrientes migratorias entre los siglos XIX y XXI. El primero de ellos forma parte de un proceso de modernización, donde se atrajo población europea y de origen asiático que se ubicó en lugares donde hoy se encuentran las ciudades de Valdivia, Puerto Mont, Antofagasta y Magallanes, entre otras. La segunda corriente migratoria, de acuerdo a Stefoni (2001), corresponde a la salida de miles de chilenos durante el periodo de dictadura militar.

Finalmente, la tercera corriente está relacionada con el regreso de la democracia a Chile y su desarrollo económico de la década de los noventa. Es en este periodo donde se visibiliza la migración a nivel regional, llegando al país poblaciones de peruanos, bolivianos, argentinos, ecuatorianos y cubanos. El crecimiento y la estabilidad chilena ofrecen condiciones atractivas para un importante número de inmigrantes que ven en Chile la posibilidad de desarrollar sus proyectos de vida, (Stefoni, 2001).

Los datos demográficos señalan, el acelerado proceso de inmigración en Chile, Araya y Godás (2008) afirman que en la actualidad hay 195.000 inmigrantes, correspondiendo al 1.3% de la población total de Chile, sin embargo, el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2003, en Martínez, 2003) indica que se encontraban cerca de 185.000 extranjeros. De acuerdo a esta misma fuente, el total de niños y niñas para el año 2002 habría sido de 18.44% del total de la población inmigrante, es decir, cerca de **35.000** niños y niñas.

De acuerdo a Stefoni (2004), para ese año, cerca del 70% de la inmigración total provenía de los países de la región, concentrándose fuertemente en cuatro nacionalidades: Argentina (26%), Perú (21%), Bolivia (6%) y Ecuador (5%) (Martínez, 2003). Si bien todos estos datos presentan diferentes autores o años, la fuente sigue siendo el Censo del 2002. Nos encontramos con un escenario donde la migración intrarregional latinoamericana llega a Chile, generando nuevos escenarios de interacción con sus vecinos más próximos, y con ello nuevas

realidades, ya que como señalábamos anteriormente, la población inmigrante en este país provenía de Europa.

Por otra parte, esta cercanía territorial entre los países receptores y emisores, ha generado, de acuerdo a Mora (2009 p. 130) una densa red de intercambio social y económico entre países, a menudo vecinos, produce un espacio social transnacional y una circularidad migratoria propia a la región. Estas nuevas relaciones transnacionales fronterizas podrían rearticular los significados asociados a la polaridad norte/sur desarrollo/subdesarrollo. Sin embargo, Mora señala que las expectativas de integración pueden estar limitadas, por ejemplo, a la obtención de derechos civiles básicos, como estatus migratorio regular, acceso a la salud, educación, o protección de las leyes laborales. No obstante, aun cuando se produzca un asentamiento definitivo de los migrantes fronterizos, éste está de igual forma marcado por la cercanía entre la sociedad de origen y la de llegada, que posibilita la mantención de lazos económicos y sociales efectivos y frecuentes (Mora, 2009 p. 131)

1.3 El Barrio Yungay, un contexto local de la inmigración en Chile

Como se señalaba anteriormente, las migraciones que se presentan como un fenómeno a nivel mundial, se visibilizan, se presentan en un espacio concreto. Es en la esfera de lo micro-social donde se general la ruptura con la forma moderna de desarrollo y dinámica de las ciudades, comunas, barrios, escuelas y espacios públicos. Mingione (2004, citado por Garzón, 2006), ha señalado que es en las ciudades donde primero se manifiestan los fenómenos y cambios sociales que acaban afectando al resto del territorio y uno de los efectos de esta visibilidad social es que el pluralismo social se convierte en pluralismo político y cultural, al reclamar los pobladores del entorno urbano parcelas de poder en el campo político local.

Para efectos de este estudio, nos ubicaremos en la Comuna de Santiago que se encuentra en el centro de la Región Metropolitana, y que funciona como núcleo cívico, político y económico del país (Poblete, 2006). Allí se encuentra el barrio Yungay, el cual se debate entre los edificios de no menos de 20 años y otros de estilo tradicional con muchos más años. Algunas de estas construcciones que pertenecieron a familias aristocráticas de principios del siglo XX, han sido subdivididas y alquiladas sus habitaciones a personas o grupos familiares que conviven en espacios estrechos. También la comuna es reconocida por la existencia de “cites”, es decir, viviendas pequeñas que se ubican en estrechos pasajes que fueron construidos desde finales del

siglo XIX hasta mediados del XX como solución habitacional con el fin de responder al déficit provocado por la migración de grupos populares provenientes de zonas rurales (Poblete 2006).

En este tradicional barrio de Santiago es actualmente poblado por gran cantidad de población extranjera, (que en su mayoría proviene del Perú), lo cual ha generado cambios en la dinámica de la comunidad, así como una serie de situaciones relacionadas directamente con las precarias condiciones económicas con las cuales llegan a Chile, tales como condiciones de hacinamiento, discriminación social y marginalidad; por otra parte, dado el proceso de reunificación familiar que se está llevando a cabo por los migrantes adultos, con especial énfasis en la población peruana, se han iniciado cambios en la demografía infantil de este sector de la ciudad. Poblete (2006) señala que proceso migratorio se encuentra en su fase de reunificación familiar, la mayor parte de los padres y madres ingresaron a Chile entre los años 1997 y 1998, y más del 70% de sus hijos lo hizo a partir del 2003.

1.4 Interacciones con inmigrantes: el “otro diferente”

La investigación de Mora (2009) sobre la jerarquización social y la inmigración en la región latinoamericana permite un acercamiento a cómo se re articulan las diferentes categorías que se adjudican a los hombres y las mujeres y que les da una posición en el mundo social. Esta misma autora señala también que la inserción de los migrantes en el sistema de estratificación de la sociedad de llegada, a menudo implica un proceso de rearticulación de identidad. Los inmigrantes traen sus propias nociones de identidad ligadas al género, raza o clase social, que no siempre coinciden con las existentes en la sociedad de llegada, ya sea porque las formas de jerarquización social varían o porque sus posiciones en dichas jerarquías cambian en la sociedad de destino (Mora, 2009, p. 132).

La estratificación social, las categorías y las características asociadas a ellas y que implican desigualdades en diversas esferas de la vida social han tenido modificaciones de acuerdo a momentos históricos determinados. Mora (2009) señala cómo el género y la raza son dos categorías prevalecientes en las sociedades postindustriales. Aún cuando este orden –género y raza- no siempre caracterice a las sociedades latinoamericanas, sí es posible argumentar que en la Región, distintas formas de estratificación social -clase, género, raza, etnia- interceptan y generan condiciones materiales, oportunidades y experiencias específicas a la ubicación social de los individuos dentro de estas categorías (Mora, 2009, p. 131)

En esta misma investigación, se considera la categoría racial como una construcción social y no sólo relacionada con características biológicas. Cordero-Guzmán et al. (2001), citados por Mora (2009), plantean al respecto que el fenotipo percibido de los migrantes, su estatus migratorio, su etnicidad y origen nacional, son todos elementos que contribuyen a la creación de jerarquías raciales que los posicionan en desventaja en el acceso a beneficios y estatus social, lo que determina sus oportunidades y trayectorias de vida.

De manera que son nuevas las demandas a la educación chilena tras la llegada de los niños y niñas hijos e hijas de inmigrantes, aspecto que intentaré desarrollar a continuación.

1.5 Infancia, migración y derechos

El estudio hecho por Stefoni y un equipo de investigadoras a lo largo del año 2008 permite tener un acercamiento a la realidad de la población infantil inmigrante en la Región Metropolitana.

Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero, (2008), retomando a Heckmann (1999) plantean la integración como un proceso gradual en el cual la sociedad migrante se convierte en miembro de la sociedad receptora. Tales autoras, a partir de estos planteamientos, buscan dar cuenta de la situación de los niños y las niñas migrantes respecto a la integración en el ámbito educativo, a partir de la descripción de cuatro dimensiones (estructura, cognitivo-cultural, social e identitaria) que se van articulando en el proceso de integración.

Los diversos estudios con población infantil inmigrante en Yungay, (Poblete 2006, Mardones, 2006, Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero, 2008) señalan las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentra, caracterizada por dificultades económicas, hacinamiento, ausencia de cuidadores durante el día, discriminación y rechazo en el ámbito escolar, educación que reproduce la segregación social chilena.

Por otra parte, en esta investigación, al igual que en la de Poblete (2006) y Mardones (2006) se describen las dificultades de acceso de los niños y niñas a las instituciones educativas, así como la concentración de éstos/as en instituciones municipales.

Todas las condiciones en las cuales se da el proceso migratorio implican una diversidad de cambios y atropellos hacia los niños y las niñas. El dejar sus compañeros(as), sus amigos(as), los miembros de la familia extensa, entre otros, puede conllevar a sentimientos de abandono, soledad y vulnerabilidad, haciendo referencia sólo a nivel afectivo se presenta como un abrupto cambio para ellos y ellas, a pesar de la comunicación e información de los lugares de destino. En

cuanto a los derechos de los niños y las niñas, el mismo proceso migratorio se presenta como una situación que en sí misma viola o no es garante de tales derechos (Martínez y Sauri, 2003). Dado que la migración implica la pérdida de referentes afectivos, de fuentes de protección y de atención, es decir, que no sólo se trata de un derecho violado, cuando se discrimina a un niño o niña migrante, sino que éstos pierden la garantía de acceso a los otros derechos humanos, (Martínez y Sauri, 2003).

A continuación, voy a dar cuenta de algunos elementos relevantes frente a la inserción de los niños/as hijos/as de inmigrantes en el contexto escolar chileno.

1.6 Niños/as hijos/as de inmigrantes y políticas educativas en Chile

Tal como se señalaba anteriormente, Chile, al igual que diversidad de países en el mundo se han adscrito a normativas dadas en la esfera supranacional. El Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), firmado por Chile reconoce en los artículos 13 y 14 el derecho de toda persona a la educación, (Mardones, 2006) nativa o extranjera.

Nos encontramos aquí ante una norma y, por lo menos dos problemáticas. La primera, ¿cuál es la educación que se va a brindar a los niños/as hijos/as de inmigrantes en el contexto chileno?, y segunda, dada la cantidad de padres y madres de familia que no tienen sus documentos en situación regular, ¿cómo se garantiza el acceso de sus hijos e hijas a la educación? En Chile la educación multicultural tiene iniciales espacios de aplicación en las instituciones educativas respecto a las comunidades indígenas del país, ejemplo de ello es lo relatado en la investigación de Hirmas (2008), sin embargo, esta incipiente apertura a la diversidad cultural no se ha aplicado con las culturas de países diferentes al chileno. Por otra parte, a pesar de la participación en el PIDESC, y de los paulatinos avances respecto a los niños/as hijos/as de inmigrantes, la política educativa en Chile presenta dificultades de su aplicación en las distintas instituciones.

Mardones (2006) señala que al analizar el problema del acceso a la educación de los niños, niñas o jóvenes migrantes, se hace necesario observar las lógicas propias del sistema educativo chileno, en las cuales los/as estudiantes extranjeros/as se insertan. Este autor plantea que el sistema educativo chileno reproduce las desigualdades existentes en los otros ámbitos de la sociedad.

Por otra parte, desde la sociedad civil, específicamente el Colectivo Sin Fronteras (2004), a partir de su trabajo en el documento *Niños y Niñas Inmigrantes en Chile: Derechos y Realidades*, ha descrito las diferentes problemáticas a las cuales se enfrentan los y las inmigrantes para poder ingresar al sistema educativo chileno. A pesar de la “Nueva Normativa para Incorporar Alumnos Inmigrantes al Sistema Educativo, Decreto ministerial (N° 1108) (MINEDUC, 2005, citado por Poblete, 2006) el ingreso de los niños y niñas y jóvenes a las escuelas y liceos, está en gran parte determinado por la “voluntad” de los entes administrativos de las instituciones de acuerdo a los testimonios de padres y madres inmigrantes (Colectivo Sin Fronteras, (2004), Poblete, (2006), Mardones, (2006)).

Tal “voluntad” puede verse como obstáculo o como facilitador para dicho ingreso a la educación chilena, como es el caso de la Escuela República de Alemania, la cual será el escenario de esta investigación.

1.7 La Escuela República de Alemania

Actualmente, la Escuela República de Alemania (E.R.A.) está ubicada en la calle Libertad N° 1242, en el casco oriente del tradicional barrio Yungay. Esta institución goza de reconocimiento dentro de las instituciones educativas de la Comuna de Santiago así como en la comunidad por tener gran cantidad de niños y niñas peruanos/as. Si bien existen diversas escuelas con niños/as hijos/as de inmigrantes, la E.R.A. ha sido escenario de diversas investigaciones y proyectos interculturales dándose a conocer no sólo dentro del barrio Yungay, sino en otros contextos de la ciudad. Cada lunes se cantan los himnos nacionales, tanto de Chile como del Perú. Se conmemoran algunas fiestas patrias “con dignidad” como la celebración del 21 de mayo donde se rescatan los actos heroicos, tanto de los chilenos como de los peruanos, se celebra la fecha de independencia de cada uno de los dos países en actos cívicos, y se trata de promulgar aspectos del contexto social del Perú en asignaturas como Comprensión del Medio Social, en la cual se transmite contenidos desde las dos perspectivas de las nacionalidad predominantes de la población escolar.

Encontramos en esta escuela varias características relevantes para esta investigación. Por una parte, para el año 2008, del total de la población, el 51.5% era extranjera, de acuerdo a datos ofrecidos por la institución. Por otra parte, encontramos en esta institución una abierta voluntad por parte de los administrativos de recibir población infantil extranjera, facilitando y apoyando su ingreso; ya en palabras del actual rector, “*independiente de la nacionalidad, finalmente son*

niños y nuestro deber es velar porque reciban una buena educación”. Finalmente, esta escuela, ha sido parte del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, debido a la presencia de niños de origen fundamentalmente mapuche, donde se señala la importancia del aprendizaje de otras culturas. Estos tres aspectos, entre muchos otros, generan un escenario interesante de investigación dadas las realidades que se pueden estar construyendo a partir de los encuentros y desencuentros de las diferentes culturas.

A pesar del gran avance que se presenta en esta escuela frente a posibilidad que tienen los niños/as hijos/as de inmigrantes de insertarse en la educación chilena, es necesario reconocer que la escuela, como institución tradicional reproductora de la lógica del Estado-nación, también tiene un marco de posibilidades limitado frente a la construcción de la realidad social. En palabras de Poblete (2006), la educación tradicional, que se ordena en función de discursos, métodos y prácticas uniformadoras, tiende a negar la condición multicultural de la sociedad promoviendo la generación de habilidades y capacidades para funcionar adecuadamente sólo en la cultura dominante.

1.8 Interacción de niños y niña hijos de inmigrantes y niños y niñas pertenecientes al contexto de llegada

La interacción de niños/as hijos/as de inmigrantes y niños y niñas del territorio de destino, es un tema de reciente interés. Sin embargo, han sido muy documentados los procesos educativos emergentes a partir de la diversidad cultural que se genera a partir de la llegada de la población infantil inmigrante al contexto escolar. Temáticas desarrolladas sobre educación multicultural, educación intercultural, bilingüismo, hacen parte de la extensa literatura frente al tema de la infancia migrante.

El trabajo etnográfico desarrollado por Wengrower (2001) en una escuela de Jerusalén, cuya población de inmigrantes (mayoría del territorio europea de la exURSS) correspondía a un tercio de la población total describe las interacciones de los niños “nativos” e inmigrantes, dando cuenta de las construcciones sociales de los niños en torno a la migración, a las relaciones de amistad en la escuela, así como de las dinámicas de pandillas “étnicas”, y de estigmatización, segregación, y discriminación en estos micro-espacios.

Frente al contexto chileno, específicamente en la Región Metropolitana, Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero, 2008(2009), realizaron una investigación que permitió dar cuenta sobre las condiciones de los niños y las niñas inmigrantes en este territorio. Se analizan tanto las

condiciones de vulnerabilidad asociadas a factores de tipo económico (condiciones de sus padres, condiciones de llegada, etc.), así como las condiciones relacionadas al ingreso a la educación chilena (ingreso a escuelas municipales, subvencionadas). Esta investigación permite un acercamiento a los factores de tipo familiar y social que rodean a los niños y las niñas migrantes para una adecuada integración al sistema educativo chileno. Por otra parte, y relacionado específicamente con nuestro tema de investigación, Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero, (2008) señalan que existen estereotipos negativos en las relaciones sociales entre población infantil inmigrante y chilena. La forma en cómo los niños/as migrantes son concebidos por sus pares chilenos es un elemento central que modifica y redefine su identidad. Es cierto que la forma en cómo los otros nos miran, determina la identidad individual (Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero, 2008). Según estas autoras, la respuesta de estos niños y niñas es la autoexclusión, o la agrupación entre inmigrantes.

2. PROBLEMATIZACIÓN

La escuela se presenta como uno de los espacios socializador por excelencia (otro de ellos sería la familia), que le permite al niño y a la niña insertarse en el mundo social, con sus reglas, sus normativas, que les ayuda a empezar a diferenciar lo correcto de lo incorrecto. Gracias a esta socialización parte de los patrones culturales son aprehendidos; la cosmovisión, la religión, la moral, la ética, elementos identitarios, entre otros; ahora bien, no todos estos aspectos son adquiridos en el aula de clase como parte del currículum; en el cotidiano vivir, los niños y las niñas van actuando y dando cuenta de la realidad de su contexto específico.

Sin embargo, toda la construcción socio-histórica de la “escuela” como institución para educar, instruir, normalizar y dominar los cuerpos-mentes de los individuos (si bien no es la única) ha implicado, con motivo de esta investigación, el énfasis en la educación tradicional. Serían las instituciones educativas tradicionales las cuales, bajo el modelo de estado- nación, habrían ido generando una visión de la realidad con pretensión de verdad que excluye la posibilidad de otras alternativas, en este caso, otras naciones, otras culturas.

Desde la historia oficial de los diversos países, se construye una versión dominante y poseedora de la verdad, de la manera de vivir la cotidianidad, de sentir y de pensar en los contextos sociales, negando y descalificando la heterogeneidad de otros actores sociales presentes en la interacción y en la construcción de realidades.

Continuando con esta línea, la versión homogeneizadora y estigmatizadora que implica hablar desde una etnia (asociado a una nacionalidad), y de una clase (niño/as de escuelas municipales, diferentes a niño/as de escuelas subvencionadas), de género (niños y niñas) implica una lucha entre los diferentes actores, el “yo” y el “otro”, y de acuerdo a la dinámica misma de ésta, la posibilidad de generar espacios de encuentro en la diversidad cultural.

Por otra parte, el hecho que todas las categorías anteriores sean construcciones sociales (etnia, clase, género) conlleva también a problematizar la escuela como reproductora de las desigualdades que tales categorías implican. El encuentro cultural y de diferentes realidades dado a partir de la migración de grupos poblacionales de países de la región latinoamericana conlleva (no naturalmente) a la construcción de Otro que no pertenece al “nosotros” de la comunidad del Barrio Yungay o nosotras/os chilenas/os en un sentido más amplio. Como se señalaba anteriormente, “Otro” también hace referencia a categorías socialmente construidas tales como género, clase, etnia y para el caso de esta investigación, nacionalidad; categorías que remiten características polarizadas tales como hombre/fuerte, mujer/débil, o blanco/chileno, negro/migrante. Finalmente, esta realidad que posiciona a las personas en un espacio social se da en la cotidianidad tanto de los y las inmigrantes, como de la comunidad receptora, y para esta investigación, en la Escuela República de Alemania,

Sin embargo, esta institución educativa abriría el marco de posibilidades que permitiría el encuentro de culturas en un mismo espacio, y tal vez, un inicial elemento dialógico entre ellas, dada su política y estrategia de integrar a la población escolar inmigrante. Este espacio conllevaría a la construcción de nuevos discursos y prácticas de, no sólo niños y niñas sino de toda la comunidad educativa en la construcción de nuevas interacciones sociales y la construcción de significados diferentes a los dados desde la realidad dominante chilena.

A pesar de lo anterior, varios autores (Poblete (2006), Mardones (2006), Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero, (2008)) señalan que en esta institución educativa se estaría cultivando un espacio social de segregación social no sólo a nivel de clases sino a nivel étnico y racial, dadas las características socio-económicas y contextuales en la cual está inserta.

A pesar de lo anterior, planteo que el marco de posibilidades que se da al generar espacios de interacción con otras culturas, visibilizando a actores con otras condiciones socio-históricas permitiría la construcción de realidades donde se han encontrado, tensionado y negociado, diferentes versiones de la realidad.

Por otra parte, señalaría que si bien existen elementos estructurales en las condiciones sociales en la cual está inserta la población infantil tanto migrante como chilena, existe una agencia en su construcción de la realidad y de transformación social a partir de la posibilidad de interacción dialógica entre, no sólo culturas diferentes dadas por la nacionalidad (chilena, peruana, colombiana, boliviana, ecuatoriana) sino entre realidades diferentes del mismo país que tensionan la “homogeneidad” asociada al concepto de estado-nación.

Al señalar el carácter dinámico y no determinista de los contextos, así como la agencia de los sujetos sociales en su realidad, nos podemos dar cuenta de cómo a través del espacio de interacción brindado en la Escuela República de Alemania, se estaría gestando una nueva forma de ver al Otro, no sólo como un álter, sino como Otro con una historia, una memoria, ese Otro al ser diferente, permite la construcción de un “nosotros” que actúa en un campo social, en el cual están presentes juegos de poder, elementos culturales que dan cuenta de su construcción histórica y los nuevos significados productos de la interacción misma. Esta construcción de un “self”, y de un “Otro diferente” nos llevaría a la construcción permanente de identidades.

De manera que es en la interacción de estos niños/as hijos/as de inmigrantes con sus pares chilenos y chilenas donde se construyen nuevas formas de relacionarse con el Otro, se construiría también su identidad la cual a pesar de los elementos estructurantes señalados (ausencia de políticas públicas migratorias, ausencia de pedagogías interculturales, homogeneidad nacionalista-clasista, segregación social, etc.) existe agencia en sus discursos y prácticas para la construcción de nuevos significados sobre lo que son, lo que los identifica y moviliza como colectivo, y pequeñas fisuras que podrían ser el inicio de cotidianos cambios.

Ahora bien, lo anterior nos conlleva a dos aspectos, el primero en relación a la identidad y el segundo a la agencia de los niños y las niñas en la construcción de su realidad.

En esta investigación, a partir de autores que respaldan la identidad como un elemento en permanente construcción, buscaría develar cómo a partir de las prácticas y discursos de los actores sociales se construyen realidades y significados. De manera que sería a partir de los espacios de interacción entre los y las niño/as chilenos e inmigrantes que se articularían discursos identitarios que a su vez son dinámicos y están en proceso de construcción y deconstrucción permanente.

Por otra parte, dada la visión anacrónica y predominante de la infancia (concepciones biológicas, psicologistas, etc), en la cual se considera tal población como sujetos pasivos, que no intervienen en el mundo que les rodea, y sin capacidad de cuestionamiento sobre sus actuales

condiciones de vida, considero que el indagar sobre la interacción cotidiana de estos niños y niñas permitiría evidenciar el encuentro y/o desencuentro de sus discursos respecto a la desigualdad de oportunidades, las diferencias de clase, de etnia, la discriminación, las condiciones de vulnerabilidad y los profundos cambios a raíz de la migración. De manera que la visibilización de sus discursos y prácticas en los espacios de la escuela, me permitiría tener un acercamiento a su realidad desde las miradas de los propios actores sociales de esta investigación.

Por otra parte, ya desde la Psicología Comunitaria, tal como lo señala Musitu, (2004), cuyo desarrollo en Latinoamérica al estar vinculada a la realidad social y política de los diversos países que la integran, me permite acercarme a los contextos históricos y culturales que se develan en los espacios cotidianos de los niños y las niñas de la E.R.A. quienes están insertos en un territorio, llámese éste escuela o barrio Yungay. Sin embargo, la intersubjetividad de los actores sociales del escenario de investigación, que si bien comparten en la actualidad elementos iniciales de una comunidad, tienen anclajes socio-históricos diferentes lo cual conlleva a la tensión de algunas de las características de una comunidad, tales como una identidad y un sentimiento de pertenencia en las personas que la integran y que contribuyen a desarrollar un sentido de comunidad (Montero, 1998, citado por Musitu 2004). Dado que es precisamente esta identidad desde un enfoque socio-construccionista la que he de describir en esta investigación a partir de la construcción intersubjetiva de interacciones sociales de los niños y las niñas de la E.R.A.

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el proceso de construcción de las identidades de la población infantil, a partir de los discursos y las prácticas producidas en la interacción entre niños/as hijos/as de inmigrantes y niños/as chilenos/as en la Escuela República de Alemania durante el segundo semestre del 2009?

4. JUSTIFICACIÓN

En la necesidad por empezar a desarrollar temáticas como la de los movimientos migracionales, desde la infancia y con la infancia, esta investigación permitiría evidenciar su protagonismo en la construcción de la realidad social desde los niños y las niñas, generando

espacios para su visibilización como actores sociales y como ciudadanos en el ejercicio de sus derechos sociales, económicos y culturales.

Por otra parte, para la psicología comunitaria, esta investigación brindaría información sobre las características y formas de vida de nuevas comunidades inmigrantes que están poblando la Región Metropolitana y que han de generar nuevas demandas a las diferentes instituciones estatales y municipales, desde una mirada micro-sociológica.

Finalmente, la búsqueda por dar cuenta de la construcción social de la realidad de estos niños y niñas desde la descripción e interpretación de sus espacios de interacción social, habría de brindar un acercamiento desde la micro-sociología a la situación de la migración infantil en el contexto chileno, aportando información pertinente a la comunidad educativa, y específicamente a las entidades municipales, para la identificación tanto de los discursos y prácticas que puedan ser analizados en el ámbito escolar como espacio social que evidencia la realidad de la sociedad chilena e inmigrante, como de otros elementos que puedan ser develados en la investigación.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo General

Describir el proceso de construcción de las identidades de la población infantil, a partir de los discursos y las prácticas producidas en la interacción entre niños/as hijos/as de inmigrantes y niños/as chilenos/as en la Escuela República de Alemania durante el segundo semestre del 2009

5.2 Objetivos específicos

- δ Describir y examinar el campo social que se produce en la interacción de niños y niñas chilenos e hijos/as de inmigrantes
- δ Comprender y dar cuenta sobre las identidades que surgen en el transcurso de las interacciones de los niños y las niñas en los recreos así como de los elementos socio-históricos que las posibilitan.
- δ Describir las principales articulaciones de los discursos y prácticas de los niños y las niñas en la construcción de sus identidades.

6. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

6.1 Desde la psicología y el socio-construccionismo

En esta investigación vamos a recurrir a varios elementos planteados y desarrollados por diversidad de disciplinas las cuales han ido desdibujando los límites entre sí y han ido aportando a una postura crítica ante la ciencia y ante la sociedad en general.

Tal como lo señala Cabruja, la crítica a la ideología individualista de la investigación psicológica, la crítica del feminismo al androcentrismo, tanto a la teoría como al método, la creciente preocupación por la epistemología y el cambio operado por gran parte de los analistas del discurso, que han pasado del lenguaje en relación con la mente, al lenguaje como resultado de la interdependencia social, así como la investigación de nuevos métodos cualitativos en psicología, son el reflejo de un cambio más amplio y más profundo de las transformaciones intelectuales y culturales, que reúnen posmodernidad, postestructuralismo, hermenéutica y pospositivismo, (Cabruja, 2005 p. 41)

Dado que partimos del socio-construccionismo como eje articulador de los diversos planteamientos, vamos a desarrollar algunas ideas que han de ser claves en el transcurso de la investigación y especialmente del texto etnográfico.

Por una parte, al considerar que la realidad es producto de la interacción social, donde el lenguaje no tiene el rol de mediación para la representación del mundo, sino que el mismo mundo y los mismos seres humanos existen en virtud de su construcción lingüística y discursiva (Cabruja, Íñiguez, Vásquez, 2000, p. 63) De manera que, este énfasis en el discurso no equivale a suponer una realidad sólo «discursiva», sino que los discursos tienen un papel básico en su construcción y reclaman para los sujetos participantes un papel activo, mezclando y creando sus significados, (Cabruja, 1998, p 4).

Es así como, el construccionismo social posibilita nuevos elementos al desenmascarar las ideologías subyacentes en la producción de conocimiento, su clasismo y sexismo. Cabruja, 1998, p. 40), dado que el discurso en sí mismo va mucho más allá de las palabras, y permite ver cómo se construyen y deconstruyen realidades y se articulan relaciones intersubjetivas.

El acercamiento comprensivo a la realidad, y caso específico de la Escuela República de Alemania microespacio de la inmigración latinoamericana en Chile, busca la desnaturalización de discursos anclados en las diferencias de género, de clase, y de cultura dadas población infantil hijos e hijas de inmigrantes. Dado que como lo señalaría Bourdieu (2000a), las situaciones de

“inmigración” imponen, con una fuerza particular, la actualización del horizonte de referencia que, en las situaciones ordinarias, pueden permanecer en estado implícito. Por ello, la etnografía habría de proponer una contextualización socio-histórica de los discursos producidos a lo largo de la investigación, así como la descripción de características sobre los diferentes significados en la búsqueda de dar cuenta de las ideologías que las generaron, y de las realidades y sujetos que a la vez ellas construyen.

Para realizar este acercamiento, he de acudir a conceptos relevantes para esta investigación, tales como “identidad”, “habitus” y “violencia simbólica”.

6.2 Concepto de identidad

El concepto de identidad tiene un amplio desarrollo tanto desde la filosofía, como desde las ciencias sociales y de acuerdo al contexto histórico y a la concepción teórica, existen diferentes y contradictorios desarrollos. A continuación, esbozaré una serie de planteamientos, que desde sus marcos contextuales y epistemológicos van a permitirnos tener varias miradas de esta realidad que construyó la identidad.

En la filosofía, desde un enfoque fenomenológico, la identidad fue relacionada con la “esencia” de las cosas, que permitían su definición. Tal definición fue predominante durante los siglos XIX y XX desde la filosofía positivista como desde la marxista, de acuerdo a lo señalado por Botello (2005). En la actualidad está presente en algunas concepciones que dan cuenta de la “herencia de nacimiento”, del carácter estático de algunas categorías sociales. Un elemento eje para la conceptualización de la identidad desde la fenomenología, es la “conciencia” y su formación desde la subjetividad. De acuerdo a Iníiguez, (2001) la simbiosis de la identidad con la idea de “conciencia”, tanto de la conciencia del mundo como de nosotros y nosotras mismas, es como parte de él.

Desde otra posición filosófica se rechazó tal concepción “esencialista”. Autores como Husserl, Heidegger, Wittgenstein, Derrida, otros de corte posmarxistas como Laclau y Ch. Mouffe, o psicoanalistas como Lacan, señalan que no puede concebirse (la identidad) previamente o fuera de un sistema de relaciones conceptuales (llámese discurso, deseo, estructuras cognitivas, teoría, etc.) dentro del cual adquiere significado (Botello 2005).

Dentro de las ciencias sociales, se encuentra una diversidad de conceptos, de acuerdo a la teoría que defina la identidad. La diferencia entre ellas, radicaría en los procesos sociales que intervienen en la formación, conservación y transformación de las identidades colectivas.

Encontramos, pues autores de tipo funcionalista (Durkheim, Parsons), estructuralista (Saussure, Lévi-Strauss) y postestructuralista (Barthes, Foucault, Lacan, Althusser, Derrida) que desarrollan el concepto en relación a la conformación de grupos (Botello, 2005)

Para Mead, desde el interaccionismo simbólico, la identidad/self no pre-existe a las relaciones sociales sino que es contingente a ellas, surge en el transcurso de las mismas. Las respuestas que las otras personas ofrecen a nuestro comportamiento así como nuestro propio comportamiento hacia sí y hacia los demás, son los procesos constitutivos de la identidad/self, (Iñiguez 2001). De manera que Mead hace la diferencia entre el “yo” y el “otro generalizado” en la construcción de la identidad, dando un carácter relacional, e intersubjetivo a esta construcción.

De la Escuela de Chicago y el interaccionismo simbólico, Erving Goffman, a partir de su enfoque dramático, define a las personas como actores que desarrollan sus interacciones en una obra de teatro, de manera que la actuación en el escenario estaría influida por el escenario mismo, por el contexto social. Goffman, plantea la experiencia de la identidad y el sentido del sí mismo resulta también de la estructura social que le envuelve (Goffman, 1961, citado por Iñiguez 2001).

Para Goffman, la identidad personal desempeña un rol estructurado, rutinario y estandarizado en la organización social, precisamente a partir de su unicidad (Goffman, 2003). La naturalización de tales criterios de homogeneidad/normalidad de los otros, implicaría que la construcción de la identidad social de las personas o grupos se realiza desde sus concepciones y en función de la descalificación (el otro diferente). Por otra parte, Goffman también plantea la construcción de la identidad del yo (self), que permite considerar qué siente el individuo con relación al estigma y su manejo, (Goffman, 2003).

Por otra parte, desde el cognitivismo social, a partir de los trabajos de Tajfel, se desarrolló la Teoría de la Identidad Social, que hace referencia a las bases cognitivas de los procesos de categorización que subyacen a la conformación de la identidad (Scandroglio, López y San José, 2008).

Iñiguez, (2001), que desde la psicología social de orientación crítica ha puesto énfasis en diluir la dicotomía individual-social de manera preeminente (Iñiguez, 2001), señalando que la identidad no hace referencia a la singularidad de la persona solamente, sino también a la pluralidad del grupo. Por oposición y complementariedad a la identidad personal se habla comúnmente de identidad social (Iñiguez, 2001). En su descripción sobre las diferentes

concepciones de la identidad, Iñiguez afirma que aquello que denominamos identidad, individual o social, es algo más que una realidad “natural”, biológica y/o psicológica, es más bien algo relacionado con la elaboración conjunta de cada sociedad particular a lo largo de su historia, alguna cosa que tiene que ver con las reglas y normas sociales, con el lenguaje, con el control social, con las relaciones de poder en definitiva, es decir, con la producción de subjetividades (Cabruja, 1996, 1998; Pujal, 1996, citados por Iñiguez, 2001)

Ahora bien, el carácter relacional de la identidad expuesto anteriormente, nos permite hacer énfasis en la presencia y reconocimiento de otros actores, donde a través de la interacción con éstos se exponen, debaten, tensionan y construyen realidades. Elemento crucial dado el planteamiento inicial de esta investigación donde la construcción de la identidad ha de develar espacios sociales donde se legitiman unas realidades y otra no. En palabras de Botello, (2005) una definición de identidad es fortalecida cuando se articula con otras formas de poder que la legitiman. La definición social “exitosa” de una determinada identidad está apoyada por otros espacios legítimos de definición de realidad.

He aquí el carácter político de la identidad, ya que existen diferentes posiciones y realidades que participan en la construcción de la identidad, lo cual permite señalar su dinamismo y transitoriedad. De acuerdo a Botello (2005), lo político nos permite comprender que la identidad está atravesada por el poder, que es permanencia y también es susceptible de cambio a través de un proceso dialéctico, porque muestra a los sujetos inmersos en escenarios vivos de aceptación, resistencia, mutación, transformación, etc. frente al juego social y lucha de definiciones.

Finalmente, y desde la teoría de la acción social, Melucci (1985) y Pizzorno (1989) citados por Rizo (2004), plantean la tesis de que los procesos de decisión pasan a través de la identidad, es decir, que el individuo ordena sus preferencias y escoge entre distintas alternativas de acción, siempre en función de su identidad. Por lo tanto, “...es posible imputar un determinado tipo de identidad a un actor social a partir de la observación de ciertas características de su acción (sus preferencias, sus fines, sus estrategias, su estilo, etcétera) en un determinado contexto cultural” (Giménez, (1996) en Rizo, 2004)

Siguiendo con esta línea teórica, para Pizzorno (1989), citado por Rizo, (2004), una acción o una serie de acciones en primera instancia incomprensibles, quedan explicadas cuando se logra reidentificar a su actor-fuente situándolo en su contexto cultural propio. El autor añade que la reidentificación, entendida como “recolocación cultural”, supone, antes que nada, la

reconstrucción del sistema de reglas y, por lo tanto, del sistema de identidades potenciales propio del contexto cultural en cuestión, (Rizo, 2004).

Hasta el momento, hemos visto una serie de desarrollos teóricos de la identidad, que nos permiten tener diferentes construcciones del concepto, unas más distantes con el enfoque de esta investigación, y otras que permitirían un mayor acercamiento al tema central de la identidad.

Retomaré algunos planteamientos que Íñiguez (2001) elaboró a partir de un seguimiento al desarrollo teórico sobre la identidad/self, para dar cuenta del concepto de identidad a desarrollarse en esta investigación:

La propuesta de conceptualización de la identidad/self:

- posibilita una nueva teorización sobre las influencias recíprocas de la estructura social y el sistema de roles y estatus en la configuración de la *identidad de las personas
- es coherente con la visión de la *identidad como un producto que surge, estricta y necesariamente, de la interacción simbólica
- entiende la *identidad como emergente, producto de los procesos de interacción local
- ve la *identidad como dependiente del conjunto de relaciones que se ponen en acción en cada contexto social específico, es decir como algo múltiple y cambiante
- considera la *identidad no como algo individual o singular, sino recíproca, es decir, que responde a las informaciones que sobre nosotros mismos nos dan las otras personas
- entiende la *identidad como resultante de un proceso de negociación y de ajuste que va conformando la construcción de la intersubjetividad y el mundo de significados compartidos
- resalta, en definitiva, la dimensión socio-histórica de las *identidades (Íñiguez, 2001)

6.3 El habitus y la violencia simbólica

Bourdieu desarrolló el concepto de campo social, para describir un conjunto de relaciones dadas en un ámbito determinado de la vida social. Garzón, (2006) señala que entre los diversos campos, encontramos el campo nacional o campo de poder que es aquel donde se dirime la pertenencia a la nación, planteamiento que desarrollaré posteriormente. Si bien el concepto de “habitus” no es creación de Bourdieu, su desarrollo permitió un punto de encuentro entre las posturas subjetivas y las objetivas de la realidad.

"El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles - estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran

todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 2003, citado por Garzón 2006).

Es decir, a partir del habitus los sujetos producen prácticas sociales, pero a la vez están siendo construidos por ellas, dando un carácter estable a su realidad, pero con capacidad dinámica de construcción permanente.

El habitus al constituirse como lógica práctica, se presenta como principio ordenador de la acción aprehendido a través del proceso de socialización. A través de él se construyen realidades en las cuales hay esquemas que definen lo bueno, lo malo, lo normal, y al ser de carácter estructurante, llegan a ser catalogados como naturales, dando a los grupos sociales una base de comportamientos históricamente aceptados, una forma segura de actuar dentro del contexto. En realidad el "habitus", a través de la interiorización de lo social a nivel individual, hace que las prácticas improbables queden convertidas literalmente en impensables, (Bourdieu, 2003, citado por Garzón 2006)

De manera que las realidades diferentes y que se contraponen a estos esquemas llegan a ser considerados extraños, sin embargo, pueden ser reinterpretados y con ello, modificar los esquemas existentes (carácter estructurante) generando construcciones nuevas sobre la realidad, que a la vez modifican a las personas que interactúan en ella.

El campo nacional, cuya institución clave es el Estado, fue uno de los objetos de estudio de Bourdieu. Tal espacio considerado como espacio de poder en el cual diversos actores luchan por el control del poder estatal. La función de unificación cultural y lingüística llevada a cabo por el Estado a través de sus instituciones se acompaña de la imposición de la lengua y la cultura dominante. (Bourdieu, 1994).

El campo social y el habitus, desarrollados por Bourdieu, son dos elementos de gran connotación para esta investigación, sin embargo, he de enfatizar, precisamente en la agencia de las personas en la modificación de su realidad, no tanto como "estructuras" sino como conjunto de significados socialmente construidos. Si bien la lógica práctica opera como principio ordenador de la acción, aquí buscaremos, precisamente develar esas prácticas que son modificadas en función a la interacción con otros contextos culturales.

Por otra parte, la dimensión simbólica para el ejercicio de la fuerza por parte de los sujetos dominantes, hace parte del desarrollo teórico de este Bourdieu frente al poder y la violencia que se dan en sistemas simbólicos, los cuales son estructuras estructuradas.

El poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden gnoseológico: el sentido inmediato del mundo (y, en particular, del mundo social) supone lo que Durkheim llama el conformismo lógico, es decir “una concepción homogénea del tiempo, del espacio, del número, de la causa, que hace posible el acuerdo entre las inteligencias”. (Bourdieu, 2000a, p. 5). Ahora bien, dado que en estos planteamientos, los símbolos son instrumentos de la integración social, como lo señalaría este mismo autor, en cuanto que instrumentos de conocimiento y de comunicación (cf. el análisis durkeimniano de la festividad), hacen posible el consenso sobre el sentido del mundo social, que contribuye fundamentalmente a la reproducción del orden social: la integración “lógica” es la condición de la integración moral”(Bourdieu, 2000a, p. 3)

Por otra parte, el poder simbólico, poder subordinado, es una forma transformada –es decir, irreconocible, transfigurada y legitimada–, de las otras formas de poder. Así mismo, la destrucción de este poder de imposición simbólica, fundado sobre el desconocimiento, supone la toma de conciencia de lo arbitrario, es decir, el develamiento de la verdad objetiva y el aniquilamiento de la creencia, (Bourdieu, 2000a).

La violencia simbólica en los planteamientos de este sociólogo, haría referencia a aquella violencia no visible, también legitimada por el consenso social. Como lo señalaría Bourdieu, la violencia simbólica, «esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas», transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas, el poder en carisma (Bourdieu, 2000a).

Finalmente, otro tema desarrollado en el trabajo de Bourdieu es la dominación masculina, el cual a partir de los datos fue necesario incluir en el marco conceptual. La dominación masculina estaría bien instaurada tanto en los discursos cotidianos como en los cuerpos de los sujetos. La división del mundo social en pares de opuestos (público/privado, mujer/hombre, grande/pequeño, etc.) se habrían naturalizado. En palabras del autor, ajena a cualquier postura y cuestión herética, esta experiencia es la forma más absoluta de reconocimiento de la legitimidad; aprehende al mundo social y a sus divisiones arbitrarias como naturales, evidentes, ineluctables, comenzando por la división socialmente construida entre los sexos, (Bourdieu, 2000b p. 5).

Bourdieu cuestiona las divisiones arbitrarias y su legitimación en la sociedad. El sexismo es un esencialismo: al igual que el racismo, étnico o clasista, busca atribuir diferencias

sociales históricamente construidas a una naturaleza biológica que funciona como una esencia de donde se deducen de modo implacable todos los actos de la existencia, (Boudieu, 2000b, p. 8). Tales esencialismos habrían de ser problematizados para la construcción de nuevas realidades a partir de la desconstrucción de los discursos dominantes. Sin embargo como el autor lo señala, de todas las formas de esencialismo es la más difícil de desarraigar. El trabajo que busca transformar en naturaleza un producto arbitrario de la historia encuentra fundamento aparente tanto en las apariencias del cuerpo como en los efectos enteramente reales que ha producido en el cuerpo y en la mente, es decir, en la realidad y en las representaciones de la realidad, (Bourdieu, 2000b, p. 9)

7. MARCO METODOLÓGICO

7.1 Investigación cualitativa

La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y a la conducta observable. (Taylor & Bodgan, 1992 p. 20). Discursos y prácticas de los niños y las niñas de la E.R.A. me permitieron ir desarrollando conceptos en la medida que aconteció el trabajo de campo, siendo éste un proceso inductivo, contrariamente a la investigación cuantitativa donde la recolección de datos conllevaba a la contrastación de hipótesis preestablecidas. De igual manera, esta metodología permitió, en palabras de Doménech & Ibáñez (1998) comprender la realidad social, para atender a los significados intersubjetivos, situados y construidos que se dan en la interacción humana, obviando, así, todo intento de buscar hechos objetivos o leyes que los expliquen" (Doménech & Ibáñez 1998, citados por Fernández, 2006)

Por otra parte, esta propuesta investigativa, buscó, mirar a sus actores desde una perspectiva holística, en tanto no estuvo orientada hacia la búsqueda de datos estadísticos donde los sujetos de estudio quedarán reducidos a variables, sino hacia la comprensión de su realidad, de las interacciones que realizarán en el patio de recreo de la escuela, siendo éste un escenario digno de estudio desde la investigación cualitativa, donde todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado, (Taylor & Bodgan, 1992 p 22.) Desde otra parte, contextualizando el espacio en el cual se presentaron, dimos importancia principalmente a los elementos socio-históricos tanto del barrio como de la escuela misma.

Desde la perspectiva cualitativa, la realidad social tiene un carácter simbólico, dado este proceso de construcción social, no sólo de la realidad, sino del conocimiento mismo a partir de ella. Pero esto no implica necesariamente un consenso entre los actores, sino el encuentro de significados y puntos de vista en un campo social. He aquí donde la intersubjetividad tiene relevancia en este paradigma, pues como se señaló, hay un encuentro de significados, es decir, la realidad social no es subjetiva y por tanto individual, ni objetiva, es decir ajena a los actores, sino que "que rige como objetiva para más de una subjetividad"(Fernández 1994, citado por Fernández, 2006) De hecho, en la investigación cualitativa predominan técnicas que favorecen la relación intersubjetiva.

En este acercamiento a la realidad desde la investigación cualitativa, también se tiene en cuenta la presencia del investigador. El proceso de interpretación de la realidad, la posición de éste delimita un cierto ángulo de interpretación. Es decir, en mi calidad de inmigrante colombiana, la realidad que busco dar cuenta ha de estar restringida por mi construcción socio-histórica, como lo diría Alonso, (1998, citado por Fernández, 2006) la interpretación "es una acción social y política situada". Por otra parte, como lo señalarían Taylor y Bodgan la investigación cualitativa es reflexiva, en la medida que los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio (Taylor y Bodgan 1992).

Esta metodología me permite tener un acercamiento a la cotidianidad de los actores sociales, buscando, desde sus propias rutinas, actividades, manejos de tiempos y escenarios, comprender los aspectos subjetivos de la realidad en la cual se encuentran insertos. He aquí que los conceptos utilizados para describir o categorizar la realidad social en esta investigación fueron empleados como guías teóricas ya que la misma realidad construida con los actores fue dilucidando qué conceptos fueron más pertinentes para su categorización. Fue de esta manera que ya iniciado el trabajo de campo y los primeros contactos con los actores sociales de la Escuela Alemania, algunos elementos conceptuales se fueron desdibujando para acudir a otros, en la búsqueda por dar cuenta del entramado de interacciones y las subjetividades allí encontradas. Estuvimos pues, ante de investigación que se estuvo pensando y replanteando en la medida y de la forma como los datos fueron siendo producidos y posteriormente interpretados.

Por otra parte, la propuesta de la transdisciplinariedad se ha ido desarrollando desde la investigación cualitativa, no sólo como metodología de investigación sino también desde un paradigma problematizador del método científico y de la división de las disciplinas que

fraccionan al ser humano y le estudian desde diversas áreas. En la búsqueda por una comprensión del mundo social, nos vinculamos a diversas disciplinas, así como lo refiere Fernández, "la realidad completa aun cuando esta comprensión se traslape con otras disciplinas, incluso al grado de intentar construir el conocimiento de otras disciplinas" (Fernández 2004, p.301, citado por Fernández, 2006).

Es así como en esta propuesta de investigación, generamos vínculos entre la psicología comunitaria y diversas temáticas de disciplinas tales como la antropología, las ciencias de la educación y la geografía humana.

7.2 Método: Etnografía

En esta investigación, apelo a la cotidianidad de los actores sociales, a la comprensión de sus interacciones, al conocimiento de sus tradiciones y formas de solucionar sus problemas. En síntesis, considerando que el concepto de cultura estará siempre presente, el método en el cual se enmarca es la etnografía, entendida ésta, de acuerdo a Atkinson y Hammersley (1994), citados por Sandoval (2002) como "una forma de investigación social que contiene de manera sustancial los siguientes rasgos:

- Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza particular de los fenómenos sociales, más que en llevar a cabo pruebas de hipótesis acerca de ellos.
- Una tendencia a trabajar primariamente con datos "inestructurados", esto es, datos que no se han codificado de manera previa a su recolección en un conjunto de categorías analíticas cerradas.
- Un análisis de datos que involucra la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, producto que toma la forma de descripciones y explicaciones verbales principalmente, con un rol de la cuantificación y el análisis subordinado al máximo.

Por otra parte, siguiendo las indicaciones de Geertz (1987) sobre la "descripción densa" habría de tener en cuenta la necesidad de una visión microscópica de la realidad, es decir, a partir de tal proceso agudo y detallado buscar la fina red de relaciones del discurso social, así como develar el sentido del entramado social a partir de un minucioso trabajo teórico a partir de los significados producidos.

7.2.1 Etnografías en la escuela

En el caso de las etnografías en escenario escolar han permitido el redescubrimiento y la puesta en escena de diversas realidades que se ocultaban en la cotidianidad de los salones o salas de clase. Cotidianidad que ha ido develando entramados sociales al dar cuenta de los significados construidos alrededor de las diversas dinámicas escolares (tan distintas unas de otras) y otras instituciones baluartes del Estado-nación de la modernidad. Tal es el caso expuesto por Jackson, (1994) en su obra *La vida en las aulas*, -editada por primera vez en lengua inglesa en 1968- se apuesta por la interpretación de las cosas triviales que marcan el ritmo de los afanes cotidianos, en términos de considerar el significado que poseen la gran cantidad de tiempo que pasan los niños(as) en la escuela, el ambiente escolar uniforme, el mobiliario, la disposición de objetos y personas, la asistencia obligatoria, los exámenes, incluso las imágenes y los olores de la clase (Citado por Murillo, 2002, p. 141)

Para el caso de esta investigación que se desarrolla en la Escuela República de Alemania como escenario escolar, en espacios extramurales, particularmente el patio de recreo y los pasillos aledaños.

Ahora bien, partiendo de la existencia de niños y niñas como actores sociales, las técnicas a usar serán las tradicionales (observación participante y entrevistas), sin embargo, las entrevistas van a tener características particulares debido a los espacios y a la población infantil con la cual voy a interactuar, y los informantes clave serán identificados luego de iniciado el trabajo de campo.

Dentro del procedimiento a emplear en el análisis del material etnográfico, se realizará inicialmente una identificación de los elementos presentes en el campo de estudio (patio de recreo, etc.), luego una descripción de ellos, además de relacionar las diferentes prácticas observadas, e ir interpretando paulatinamente la información a partir de los datos mismos y construyendo un texto narrativo que me permita el cumplimiento de los objetivos señalados.

7.3 Tipo de investigación: interpretativa

Al considerar esta investigación como “una construcción discursiva” entenderemos que no estamos considerando una realidad pre existente, de la cual nosotros tomamos una parte de sí para llevarla a un documento, sino que buscaremos interpretar el flujo del discurso social, “producir una versión interpretativa de la realidad estudiada. De manera que es a través de la

narración por medio de la cual “el investigador elabora un texto comprensivo de los fenómenos de los cuales busca dar cuenta” (Fernández 2006, p.8).

Es decir, desde mi construcción social, histórica, cultural y todo el andamiaje teórico, empírico y vivencial, desde mi propia subjetividad, y el posicionamiento en mi adscripción a la investigación cualitativa, buscaré develar los significados producto de la intersubjetividad de los niños y niñas (códigos, símbolos, narraciones, etc.), tanto chilenos como inmigrantes y de otros actores sociales dados a partir de su interacción social.

7.4 Técnicas

Como se señaló anteriormente, algunas técnicas de producción de datos fueron las empleadas en la tradición etnográfica (observación participantes y entrevistas) y otras, dieron cuenta de la particularidad del escenario de investigación, tales como el registro en audio y la toma de fotografías, además de la elaboración de mapas (cartografía social).

7.4.1 Observación Participante

La observación participante es una de las técnicas privilegiadas por la investigación cualitativa. Consiste, en la observación del contexto desde la participación del propio investigador o investigadora no encubierta y no estructurada. Suele alargarse en el tiempo y no se realiza desde la realización de matrices o códigos estructurados previamente, sino más bien desde la inmersión en el contexto. Este tipo de observación proporciona descripciones de los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, pero también, la vivencia, la experiencia y la sensación de la propia persona que observa, (Iñiguez, 2008).

Como herramientas para la realización de la observación, además del registro en el diario de campo, realicé grabaciones en audio de las interacciones con los niños y las niñas, así como la toma de fotografías como forma de registro visual.

Para establecer la *validez* - donde el trabajo empírico en sí mismo es fuente de ella - de la observación participante se puede realizar la triangulación (Denzin (1988), citado por Sandoval (2002), es decir, un chequeo mediante múltiples procedimientos y formas de evidencia, tales como, contacto con la experiencia directa y la observación, realización de diversas formas de entrevista y apoyo de distintos informantes, el empleo de artefactos y diversos documentos (Wiseman (1970), citado por Sandoval (2002)). Para esta investigación, la triangulación fue realizada con la entrevista semi-estructurada a adultos.

El trabajo de campo fue realizado entre el periodo junio de 2009 a diciembre de 2010. Las observaciones se realizaron a lo largo de los tres recreos dados en la jornada escolar, enfatizando el último de ellos que corresponde al horario del almuerzo, y que abarca 45 minutos. Para la construcción del texto etnográfico, todos los nombres, tanto de niños como de niñas fueron modificados.

7.4.2 Entrevistas en profundidad semi-estructuradas

Una de las técnicas a emplearse en esta investigación fue la entrevista en profundidad, la cual en términos de Callejo, (2002, p.9) sería “una situación, normalmente entre dos personas, en la que se van turnando en la toma de la palabra, de manera que el entrevistador propone temas y el entrevistado trata de producir respuestas localmente aceptables”. De manera que no estamos hablando de una conversación cotidiana entre dos personas conocidas que divagan sobre un tema cualquiera. La entrevista vendría a ser “un habla para ser observada” (Callejo, 2002, p.9) en la medida que en su narración se pueda dar cuenta de sus experiencias, y con ello de su práctica en su contexto social, orientadas a la problemática a estudiar.

Las entrevistas fueron realizadas a los adultos con quienes los niños y las niñas de la E.R.A. tuvieron o tienen contacto en los espacios del recreo. Tales personas fueron, el inspector general, el inspector de patio, la persona encargada de la caseta, una auxiliar de docencia y un auxiliar de servicios generales.

7.4.3 Elaboración de mapas del patio del recreo (cartografía social)

La cartografía social hace parte de las múltiples herramientas de la geografía humana. A finales del siglo XIX, esta última surge con fuerza y paulatinamente se va vinculando a otras disciplinas de las ciencias sociales, tal como es desarrollado por Capel (1989) en su libro, Geografía Humana y Ciencias Sociales. Vínculo que es recíproco desde la antropología, tal como lo señala Capel (1989), los antropólogos por su parte, han valorado frecuentemente la importancia de la geografía para sus investigaciones, considerándola como una ciencia afín (p. 26). Por otra parte, la relación entre la psicología y la geografía fue analizada por Lowie (1937) quien, de acuerdo a Capel, resaltó tres aspectos geográficos: la preocupación por las relaciones espaciales, los métodos cartográficos y los estudios geográficos sobre el papel del medio natural.

En el área de educación y específicamente sobre el género en los sistemas educativos, Stromsquist (2006), retoma el marco conceptual de cartografía social. El cual fue originalmente

desarrollado en la disciplina de geografía, este marco permite al investigador considerar: territorio, ubicación, actores institucionales e individuales que ocupan el espacio social, la manera en que estos actores asumen problemáticas y soluciones; y la interrelación entre todos éstos (Siekierska, c1995, citado por Stromsquist, 2006).

La elaboración de una imagen gráfica del patio de la escuela, habría de permitir la elaboración de los discursos de las relaciones que se dan en tal espacio social. En palabras de Mora-Páez y Jaramillo (2004) la cartografía es el tipo de documento que pone en contacto al hombre con su espacio, y tiene un origen paralelo al de la escritura, que más que comunicar ideas abstractas generales, representa elementos tangibles, como son los rasgos y características particulares de los detalles o lugares sobre la superficie y las relaciones que se derivan (p. 129).

La implementación de la cartografía social en investigaciones cualitativas permite que sean los y las expertas del territorio quienes construyan su realidad desde la intersubjetividad de los actores sociales. De acuerdo a estos mismos autores, la Cartografía Social parte de reconocer en la investigación que el conocimiento es esencialmente un producto social y se construye en un proceso de relación, convivencia e intercambio con los otros (entre seres sociales) y de estos con la naturaleza, (Mora-Páez y Jaramillo, 2004, p.140).

Dada la necesidad de generar discursos sobre las relaciones e interacciones de los niños y las niñas de la E.R.A. en el espacio del patio de recreo, la elaboración de mapas se presenta como una herramienta cualitativa pertinente, no solo para la representación espacial de las relaciones, sino para la generación de un espacio de conversación sobre estas últimas, de manera que el mapa no se constituyó en el fin último de la actividad sino un ejercicio discursivo en sí mismo a partir de las prácticas en los diferentes espacios del patio. Por lo anterior, las sesiones en las cuales se elaboraron los mapas fueron grabadas y posteriormente transcritas, obteniéndose con ello gran parte de como insumo para la etnografía.

Se realizaron tres actividades para la elaboración de los mapas, una con 6 niños y niñas del grado segundo, otra con 8 niños y niñas del grado tercero, y la última con 3 niños y niñas de grado sexto. Dentro de estos cursos estaban mis informantes claves, lo cual fue criterio para la realización de la actividad con estos actores sociales. Todos y todas las participantes llevaron los consentimientos firmados por sus padres o apoderados o cuidadores.

7.5 Muestra

La población infantil con la cual interactué se caracterizó por estudiar en un colegio municipalizado: la Escuela República de Alemania, que como se señaló anteriormente alberga a niños y niñas provenientes de familias con escasos recursos económicos. Por otra parte, la población infantil de la escuela está constituida por niños y niñas de diferentes nacionalidades. Parte de esta población nació en Chile y sus padres son chilenos; otros y otras nacieron en Chile descendientes de padres y /o madres son inmigrantes; finalmente están quienes nacieron en Perú, Ecuador, Colombia, Bolivia, y uno de ellos de República Dominicana.

Retomando a Iñiguez (2008), el cual basado en Miles y Huberman (1994), podría plantear un tipo de muestreo por “criterios”. La muestra fue una guía empleada sólo en las entrevistas semi-estructuradas con los adultos y para las actividades con los y las escolares, ya que la identificación de informantes claves se dio a lo largo del trabajo de campo.

Tales criterios fueron:

A. Niños y niñas

- Hombres y mujeres: deseo conocer los significados de tanto de niños como de niñas, para prestar atención a la información de ambos sexos en esta investigación.
- Edad entre 8 y 14 años: de manera que pueda realizarse las actividades dado su desarrollo cognitivo y capacidad discursiva.
- Niños/as hijos/as de inmigrantes con más de 3 meses estudiando en la Escuela República de Alemania.
- Niños y niñas chilenas con más de 3 meses estudiando en la Escuela República de Alemania. Se considera el anterior criterio considerando que en el periodo de tres meses los niños y las niñas ya han establecido algún tipo de interacción con pares.

B. Adultos

- Tiempo de trabajo en la escuela: he de considerar entrevistar a adultos que lleven más de un año escolar trabajando en la escuela, de manera que puedan dar cuenta la interacción entre los niños y las niñas en el ciclo escolar

- Personas que tengan contacto con los niños en los recreos: facilitando la profundización de la información gracias a sus discursos sobre lo que presencian durante estos espacios en la institución.
- Personas que realicen actividades extramurales con los niños y las niñas, es decir fuera de los salones de clase, en espacios como el patio y el gimnasio.

7.6 Consideraciones éticas al trabajar con población infantil

La perspectiva evolucionista del niño, al ser considerada como una construcción social, nos permite desnaturalizar diversos discursos adultocentristas y que buscan la normalización y sometimiento de los hombres y las mujeres desde la infancia a los regímenes de dominación. En psicología, el concepto individuación enfatiza un proceso evolutivo por medio del cual el infante, presumiblemente indiferenciado y absolutamente unido, se separa de los otros significante para situarse como individuo diferente y separado del mundo. El niño emerge como objeto científico y como objetivo de lo que se puede contemplar como prácticas normalizadoras que formarían parte de la producción del individuo como sujeto de forma “normal”, (Cabruja, 2005 p. 46).

Ahora bien, estos y estas son nuestra población sujeto de investigación, donde a través de su discurso busco el referente de su realidad, y de sus significados, por ello hay que considerar las relaciones asimétricas entre adultos y niños, por lo cual podría existir desigualdad a lo largo del proceso de investigación tanto en la producción de datos como en su análisis, ya que los mismos conceptos de infancia y niñez son construcciones históricas. Wengrower, retomando a “Mauthner (1997) propone varias tácticas a fin de disminuir la asimetría niño-adulto: describir la investigación a los niños, enfatizando la necesidad de conocimiento nuevo, o los beneficios que puede producir (Wengrower, 2001).

Dada la tendencia en las investigaciones con población infantil a cuestionar en los discursos de los niños y las niñas qué es realidad y qué es fantasía, se buscó en esta etnografía tratar de profundizar más que cuestionar tales discursos. Prestando atención a “las perspectivas y comprensión que tienen de ese mundo, en el cual se espera que participen (Wengrower, 2001). Dando el mismo estatus que a los discursos y a las prácticas de los adultos. También se les solicitó por escrito un consentimiento por parte de padres y/o madres de familia y apoderados para las actividades a realizarse con ellos y ellas.

8. ANÁLISIS DE DATOS: EL TEXTO ETNOGRÁFICO

En la siguiente narración, vamos a realizar una aproximación al contexto de la Escuela República de Alemania (E.R.A.) desde una mirada holística, dando cuenta de cómo el contexto socio-histórico chileno está presente en los pequeños espacios de la vida cotidiana escolar donde se construye la identidad en el encuentro de niños/as hijos/as de inmigrantes y chilenos. En esta articulación entre lo macro y lo micro social, acercándonos a la conexión entre las estructuras sociales y el patio del recreo de la E.R.A. he realizado un trabajo que permitiese la interpretación de esta realidad social, dado que “una adecuada etnografía escolar no puede reducirse a estudiar acontecimientos en la escuela, el aula, la casa o el lugar de juegos. También debe estudiar las fuerzas sociales e históricas relevantes” (Ogbu, 1993, citado por Murillo 2002).

Por ello vamos a entretelar las realidades de los diferentes contextos que abren el marco de posibilidades para la construcción de la identidad de la población escolar de la E.R.A. Inicialmente vamos a hacer un recorrido por el barrio Yungay, para luego llegar a la Escuela República de Alemania, y finalmente al patio de recreo; este espacio será descrito, primero dando cuenta de los diferentes lugares que le constituyen, posteriormente los actores sociales (niños, niñas y adultos) allí presentes, además de describir tanto las actividades que en el patio se realizan, como los tipos de interacciones que se generan. Finalmente, se exponen las materialidades de la escuela, y los elementos simbólicos que allí están presentes.

8.1 El barrio Yungay y los y las inmigrantes: entre la novedad y la incomodidad

Si bien la presente etnografía busca dar cuenta de la construcción de identidades a partir de las interacciones de las niñas y niños en el contexto escolar de E.R.A., es necesario precisar que dicho espacio microsocio, se encuentra inserto en un marco territorial, físico, social y cultural más amplio que abre el marco de posibilidades para la construcción de ciertas interacciones y no de otras. De manera que considero pertinente tratar de dar cuenta de parte de este contexto comunitario (o meso-social) del cual hace parte la E.R.A. y que se constituye en el barrio Yungay.

De la Villita de Portales, ubicada al poniente de la ciudad en una época donde sólo contaba con 70 a 100 mil habitantes, surgiría Yungay, como el primer suburbio del Santiago republicano, oficializado como barrio con decreto presidencial en 1939; cuyo nombre, se debe a una de las batallas libradas por el ejército nacional el 20 de enero de 1839 al mando del General Manuel Bulnes, contra la Confederación Perú – Boliviana, (Poblete, 2006), es decir, a la

superioridad bélica de Chile sobre dos de sus países vecinos.

De esta manera, nacía un barrio, que lejos de la dinámica del centro de la ciudad estaba atrayendo a clases emergentes del comercio, la banca, la industria y sobre todo la minería (Aymerich, 2001), así como a sabios extranjeros, políticos, escritores y pintores que luego se trasladarían a otros sectores de Santiago.

Las migraciones del campo a la ciudad dadas entre 1870 y 1930 habrían de darle un nuevo tinte a este territorio, así como los cambios dados por la dinámica comercial en detrimento a la función residencial. Para estas épocas, en el barrio Yungay emergerían barrios obreros y populares, y los conventillos con sus hacinamientos y superpoblación se instalan en el paisaje urbano (Aymerich, 2001) donde antaño había habitantes de clase media y alta¹.

Este acercamiento histórico me lleva a situarme en un tradicional barrio de la ciudad, con una fuerte herencia chilena en el cual me ubico realizar la esta investigación.

Ya en el presente, ubicada en Yungay, llama mi atención que como elemento simbólico en el centro de la plaza de este barrio yace el “roto chileno”. Éste es la estatua de un hombre, la mezcla entre el español-godo² y el araucano, el símbolo del militar conquistador, del hombre que lo da todo por su patria, aquel que deja su hogar y sus afectos para luchar en difíciles condiciones. El roto chileno, una de las figuras relevantes para la idiosincrasia de hombres y mujeres de este país, indómito habita el centro de este barrio, que al igual que otros en la ciudad, han venido recibiendo población extranjera.

Al costado norte de la plaza, por la calle Libertad, inicio mi caminata entre casas humildes, de colores, y calles solitarias bajo el tibio sol de invierno; en mi primer recorrido me encuentro con un grupo de niñas con sus uniformes escolares; las observo, me agrada la interacción con ellas, y llama mi atención las trigueñas y morenas tonalidades de su piel al no ser un panorama común en Santiago, me encuentro pues, con niñas peruanas y colombianas, una de ellas, la niña afro descendiente me da las indicaciones para llegar a la Escuela República de Alemania (E.R.A.).

En diferentes épocas, caracterizadas por migraciones internas del campo a la ciudad que respondían a un contexto económico social y político de las ciudades latinoamericanas, y caso específico de Santiago, este sector había sido habitado por chilenos y chilenas. Pero luego de

¹ Para profundizar la historia de Yungay desde la literatura, revisar textos como Juana Lucero de Augusto D'Harmal o En un barrio llamado Yungay de María Eugenia Reyes.

² De acuerdo a Larraín (2001), los españoles que llegaron a Chile tienen origen nórdico, fueron bárbaros rubios y guerreros, diferentes a los íberos que dominaron otros territorios de América.

llegada la democracia y atraídos por el auge económico llegaron hombres y mujeres de otros países generando cambios en la dinámica de la comunidad, controversias entre lo novedoso y lo disruptivo para la tradicional sociedad chilena.

Razones de índole económica han atraído a gran cantidad de personas de la región andina, dadas las situaciones sociales, políticas y económicas en los países de origen; de manera que en los últimos veinte años el barrio ha venido viviendo una serie de transformaciones a partir de la llegada de la población migrante. De ello da cuenta el inspector de patio de la E.R.A quien en su experiencia como habitante del barrio relata esta percepción de ascenso socio-económico de los migrantes y que desde su perspectiva se relaciona con una mayor visibilización:

Los primeros yo pienso, ya no están viviendo en piezas como cuando llegaron, ahora ya hay mucha gente que ya tiene su casa, tiene su negocio, entonces están por lo menos están sobresaliendo bastante (inspector de patio)

En mis observaciones pude dar cuenta de ello, ya que ahora, en las calles, no sólo se encuentran tiendas que surten de alimentos y otros productos a la población sino también lugares que ofrecen llamadas internacionales, así como servicios de internet para abrir la comunicación con otros espacios, otras personas.

Dadas las condiciones de vulnerabilidad en las cuales llegan algunos migrantes, el vivir en espacios pequeños, en hacinamiento, algunas actividades que habitualmente son realizadas en el ámbito privado, como el consumo de alcohol o las fiestas, pasan a desarrollarse en espacios públicos tendiendo a generalizarse en la esfera pública:

Tenían una pieza pero se ponían afuera a hacer un asado en la calle y no tenían a dónde porque vivían en piezas, entonces eso era de repente como chocante porque tengo que estar aguantando de repente esas cosas... entonces se tomó como que, como que ahora se ve lo más normal por este sector... pero para uno, el hecho que de repente se vea gente sin camiseta sin camión, simplemente sin nada es medio chocante, el hecho que de repente una persona morena. (Inspector de patio)

En términos de Goffman (2003, p. 149) se puede dar por sentado que una de las condiciones necesarias para la vida social es que todos los participantes compartan un conjunto único de expectativas normativas, en parte las normas son sustentadas por haber sido incorporadas. Sin embargo, la tensión generada por la presencia de los y las inmigrantes en los

espacios urbanos devela no sólo la normalidad de las prácticas sino también de los cuerpos buscando implantar el orden establecido socialmente. Lefebvre (1978) señala cómo la clase dominante y el Estado refuerzan la ciudad en tanto que centro de poder y de decisión política, por otra, el dominio de dicha clase y de su Estado hace estallar la ciudad. De manera que estos hombres, mujeres y niñas/os hijas/os de inmigrantes empiezan a habitar una ciudad que no han construido, desconociendo sus códigos éticos y sus normas, en síntesis desconociendo el contexto que habitan.

De repente complica es que hay gente que cree que por cuestión que viene llegando de afuera uno tiene que adaptarse a ellos (inspector de patio)

Siendo el concepto de normalidad socialmente construido, donde a partir del consenso, de la tradición y las costumbres se van naturalizando; la presencia de la población migrante viene a quebrar la norma no sólo de los comportamientos sino también de quienes los realizan, y con ello la hace visible.

Ya es un problema social, el hecho de que a ellos les gusta tomar la cerveza en la calle es lo más normal, no sé si yo, aquí hay gente que también le gusta, pero se ve mucho más en los extranjeros que, ¿cómo se llama? El alcoholismo, parece que hay mucha depresión, se ve (inspector de patio)

Vemos, pues cómo para los residentes, la población inmigrante llega a desnaturalizar el orden y las costumbres del pueblo chileno, lo permitido y no en la esfera pública, generando sentimientos, como en el anterior párrafo de incomodidad ante lo negativamente novedoso. Por otra parte, la retórica que se utiliza para señalar cómo esta situación expresada en una queja, se percibe como una problemática social y específicamente de salud pública.

Nos encontramos con la noción de espacio (urbano) como una construcción social que responde a una época y contextos específicos cuya normalidad es tensionada por la presencia del extranjero. Retomando algunas ideas de Lefebvre, el espacio urbano, como una construcción social es el lugar de la producción, del ocio, de la cotidianidad. Pero también es un lugar político, es decir, donde a partir de una red de relaciones, se develan tensiones entre los discursos dominantes, en este caso, sobre las prácticas públicas y privadas, lo normal, lo conflictivo.

Lo anterior contrasta con las observaciones realizadas durante mis recorridos para llegar

a la Escuela República de Alemania, donde lo que percibía eran calles silenciosas transitadas por pocas personas en horas de la mañana; silencio que era alterado por la salida de los escolares en horas de la tarde cuando su presencia inundaba las calles aledañas a la escuela.

8.2 Llegando a la Escuela República de Alemania

En el contexto territorial y social antes descrito, se ubica la Escuela República de Alemania, espacio de estudio de la presente investigación, del cual voy a dar cuenta a continuación, inicialmente a partir de mi llegada a ella, y luego de mi ingreso al campo de investigación.

La escuela es una edificación de tres pisos, cuyo exterior lo comunica con una gran puerta de madera; la primera vez que llego a la escuela, por una minúscula ventanilla de esa puerta, unos ojos me preguntan qué necesito, le explico que deseo ver al director de la institución. Mientras ingreso me encuentro con una sala donde hay varios tableros con información de la institución, algunos son adornados con dibujos de niños y niñas.

A mi derecha, una puerta que me comunica con las oficinas administrativas, y por una estrecha y desgastada escalera, a la oficina del director. Ésta es pequeña, donde una hoja impresa a color contrasta con el monótono panorama blanco y negro del tablero de información, aquella hoja es la publicidad de una feria o actividad peruana. Luego de exponer mi proyecto de tesis al director, de comentarle mi interés por estudiar los recreos de los niños y las niñas de la escuela, el profesor señala su aprobación diciendo, *“no importa qué venga a buscar o estudiar, seguro lo encontrará”*.

Aquella primera vez, sentí un aire tan familiar, que olvidé que estaba en Chile. Huele a escuela, pensé al sentir el olor a humedad, mientras mi mano tocaba las paredes, paredes ásperas, desgastadas, esas paredes tenían las mismas características de las escuelas de Colombia, lugares recorridos y que hacen parte de mi historia personal y de mi interés en estos espacios de interacción. De hecho cuando estaba en el patio de la institución y observaba los niños y niñas, veía los mismos rostros de antaño; caritas felices, algunas sucias, otras con sonrisas sin dientes, típico de los primeros años escolares, y otras con la curiosidad a flor de piel. Son los rostros de la infancia latinoamericana, pensé. No me equivocaba, y lo sabía, pues la Escuela República de Alemania, se caracteriza en la actualidad por tener más población infantil inmigrante que chilena. Para el año 2009, el 52.5% del total de la población infantil estaba conformado por hijos e hijas de inmigrantes, con un predominio de niños y niñas del Perú;

convirtiéndose esta institución educativa en escenario de gran cantidad de investigaciones, adquiriendo fama y reconocimiento social.

Esta escuela en su interior se podría dividir en dos grandes elementos que la constituyen, por una parte, están el edificio donde las oficinas del personal administrativo y los salones³ o las salas de clase, y por la otra, el patio de recreo, y el gimnasio. A continuación voy a dar una panorámica de algunos elementos de aquella primera parte, y en un capítulo posterior, y por ser punto relevante de esta investigación, realizaré una minuciosa descripción del patio de recreo.

El edificio de tres plantas cuya pintura color crema, o curuba⁴ se ha ido cayendo en algunas paredes, dejando a la vista la precedente capa de pintura blanca, “es la clásica construcción escolar de los años cuarenta y cincuenta, etapa del país en que el impulso dado a la educación pública se tradujo en el levantamiento de edificios sólidos y espaciosos para permitir la mayor comodidad de los estudiantes” (Poblete, 2006).

Dos amplias escaleras permiten el desplazamiento de los niños y las niñas entre los pisos de la escuela, y otra, muy angosta en el sector de las oficinas es usada por los y las docentes y personal administrativo. Los salones de clase abarcan los tres pisos, estando los grados más pequeños en el primer piso, y escalonando con la edad.

El segundo piso se presenta con un fuerte cambio para los monótonos colores de las paredes de la escuela; allí, dos murales, uno terminado, el otro inconcluso, brindan los colores, las flores y las mariposas ausentes del escenario escolar y producto del trabajo artístico de los y las escolares. La imagen de escuelas de antaño han de permitirme observar que no hay mucha fauna en la escuela, sólo algunas plantas en materas tímidamente ubicadas en una de las esquinas del patio al lado de las escaleras, y algunos jóvenes árboles en el patio de recreo.

La biblioteca se encuentra en el último piso, llamando mi atención al considerarla distante de la dinámica escolar que observaba en el primer nivel y de difícil acceso tanto para llegar a ella como a la lectura.

³ Se acostumbra en algunos países suramericanos como Perú y Colombia llamar salones a lo que en Chile correspondería salas de clase.

⁴ La curuba (*passiflora mollissima*) es una planta que crece en las zonas frías de la región tropical de Suramérica. El color curuba hace referencia a una tonalidad entre amarillo y rosado pastel.

8.3 Ingresando al campo de investigación

Es en junio de este año cuando inicio el trabajo de campo de campo en la escuela. Allí inicié mi proceso de socialización como investigadora en este nuevo escenario. Ahora bien, como lo señala Velasco y Díaz de Rada (1997) se trata de una socialización (en el trabajo de campo) que debe cumplir un adulto ya socializado en otra cultura, buscando lograr un conocimiento más profundo, un acceso al significado de los comportamientos y para poder realizar un relato sobre el entramado social que se teje en los patios del recreo.

Ingresar al campo habría de implicarme diversos papeles para lograr involucrarme con los actores allí presentes, niños y niñas inquietos, curiosos, pero también docentes y personas acostumbradas y un tanto cansadas de las investigaciones llevadas a cabo en la escuela. Me implicaría también, transitar entre la formalidad de los adultos, y la informalidad de los niños y las niñas, asumiendo la instrumentalización de las relaciones, en la medida que iban a ser sus voces las que me fueran develando la dinámica de los espacios del patio.

Inicialmente, no sabía dónde ubicarme, me sentía ajena al lugar. El acceso al campo es un proceso que involucra tanto a las personas propias de la escuela, pertenecientes al escenario a estudiar, como paulatinamente a mí como investigadora. Mientras yo observaba distantemente cómo se movían los niños y las niñas, el inspector general me dice “*si vas a observar los recreos debes ir al patio, entrar al patio*”. Es así como algunas decisiones sobre la forma de abarcar el escenario de estudio no necesariamente dependen de la planeación a la hora de llevar a cabo el trabajo de campo. Luego de seguir planeando cómo ingresar sin que fuera disruptiva o negativa mi presencia en el patio, identifico a aquella niña colombiana Maritza, la escolar con la cual me había encontrado antes cerca de la plaza de Yungay; el compartir nacionalidad con ella me permitió encontrar un elemento en común de conversación e interacción para tener acceso a aquel campo con mayor facilidad, convirtiéndose ella en mi “portera” de aquel mundo de interacciones. Del brazo de Maritza hice mi primer recorrido en el patio, mientras ella me explicaba qué hacían en el recreo, yo observaba abrumada el mundo de situaciones que en cada espacio de aquel lugar lo convertía en un escenario donde a partir de la interacción, se construía la identidad de estos actores sociales.

Al haber logrado el ingreso y mi participación en el campo, los efectos de mi presencia en el escenario, la curiosidad latente en las miradas de algunos niños y niñas, me acercarían a un “modo de estar” que implicaría, de acuerdo a Velasco y Díaz de Rada (1997), una atención constante y extrañada. Mi presencia habría de convertirse en una presencia social en la medida

que los miembros del lugar me dieran paso y permitieran mi involucramiento en su cotidianidad.

Por otra parte, implicaba, además una actitud de búsqueda de la validez por medio de la confianza recíproca (Velasco y Díaz de Rada 1997, p. 105). Es decir, el intercambio, el elemento dialógico se constituye relevante para que los niños y las niñas pasen a ser informantes, a permitir que sus comportamientos se vuelvan datos relevantes para mi proceso de investigación. Sin embargo, esta indagación no era unidireccional, al considerar los sujetos de investigación como agentes sociales tan activos y con tantas preguntas y dudas como yo, y no como un cúmulo de datos, ellos indagaban sobre mí.

Niña chilena: No hables así,

Investigadora: ¿Así cómo?

Niña chilena: Habla como chilena, no se le entiende. ¿Por qué habla así?

El hecho de ser extranjera como algunos de ellos, de no ser chilena, de hablar de cierta forma, fue motivo de escrutinio, y fue en el intercambio de experiencias donde buscaba como investigadora captar los significados que los niños y las niñas les atribuían a sus comportamientos.

Paulatinamente voy siendo involucrada en las categorizaciones que los mismos agentes sociales realizan, la división por nacionalidades y tonos de piel. Habría de ser este uno de los elementos articuladores de las interacciones que se presentaron en el patio de recreo.

No eres negra como los colombianos, no eres colombiana.

Los colombianos son negritos, así como Karina, pero que ella es del Ecuador

En esta escuela la nacionalidad juega un papel importante en los espacios de interacción, lo cual da cuenta de la realidad social que aquí se construye; los discursos sobre tonos de piel, acentos, y países van a ir acercándonos desde los micro espacios de la E.R.A a la realidad de la migración, en el contexto latinoamericano y específicamente en el chileno. A partir de estas conversaciones con los niños y las niñas, siendo interpelada por su forma de ser, vivir y configurar la escuela, voy adentrándome en el patio de recreo, en el cual no sólo como espacio físico sino como construcción social voy conociendo, así como las así como los entramados en los cuales se mueven, van y vuelven los significados.

8.4 Patio de recreo, un lugar de muchos lugares

El territorio, en este caso la escuela, y específicamente el patio del recreo, ha sido elemento relevante en la construcción de las identidades, tanto desde las concepciones esencialistas como desde las posmodernas. Sin embargo, el territorio, el lugar, los lugares, serían relevantes para esta investigación, no como espacios físicos, sino como construcciones sociales a partir de los cuales se generan subjetividades que se articulan en las identidades de los niños y las niñas de la E.R.A.

El vínculo entre lugares, memoria colectiva e identidad ha sido desarrollado por autores tales como Halbwachs⁵ quien describía a los lugares como uno de los marcos de la memoria. Por su parte Íñiguez (2001) señala por memoria social entiendo, siguiendo a Halbwachs (1950), Middleton y Edwards (1990) y Vázquez (1997) entre otros, una construcción social producto de las interacciones sociales, es decir, una acción social continuada en el tiempo dependiente siempre de un contexto comunicacional. Su ‘lugar’ es el diálogo, las historias, las narraciones, los debates, en definitiva, la conversación (Íñiguez, 2001, p. 12)

A continuación vamos a describir el patio de recreo como campo social y los diversos “lugares” que le componen, en un siguiente apartado las actividades y juegos y posteriormente las interacciones que allí se dan.

El patio de recreo, se constituye en un campo social el cual se debate en un juego de poderes entre los diferentes actores sociales a partir de su interacción.

No existe ninguna división de patios... Aquí no existe eso, aquí cada niños ocupa su espacio de acuerdo a lo que a él le interese, a lo que a él le interese, por lo tanto no hay una restricción a que ocupen el espacio, no es cierto, el espacio del colegio libremente... (Inspector de patio)

*No hay ninguna segregación en cuanto a espacios, si usted observa, **todos** comparten juegos, comparten balones, comparten espacio sin ninguna segregación (inspector general)*

Si bien en la cita se señala la categoría “todos” como homogénea e incluyente, los discursos de los niños y las niñas al igual que las observaciones en el campo dan cuenta de otra

⁵ Para profundizar, revisar el texto Memoria Colectiva de Halbwachs.

realidad social. He aquí dos versiones de la realidad, una narrada por el inspector general, y otra en la cual hay una apropiación de lugares por grupos específicos, tal como lo relata una niña peruana, lo cual aparece como un discurso desde los “ojos del extranjero” como lo dijera Spindler (1982) citado por De la Villa (2008), es decir, desnaturalizando la realidad social.

En el colegio hay cada parte, de cada curso es un lugar: aquí la parte de los árboles es la parte de segundo tercero cuarto, aquí los de kínder, los que están, ya. Aquí en los camerinos están los niños de quinto y sexto, donde están los camerinos los de quinto y sexto. Ahí en cómo se llama? La cancha de básquet son todos los hombres pueden ser de quinto a octavo, aquí, a veces los hombres, pero de quinto hasta sexto, (en el pasillo) Ahí, las de cuarto, las niñas, las mamás cuando viene a visitar, (Niña peruana de grado sexto).

De esta forma, es a través de la labor etnográfica, que se intenta develar las capas profundas de la interacción no visible a simple vista respecto a la dinámica y los usos de los espacios del patio, es esta labor la que permite ir dando cuenta del mundo y de las relaciones de los niños y las niñas como una cultura en la cual se devela la realidad de la estructura social chilena, en relación a la presencia y permanencia de la población inmigrante. En palabras de Velasco y Díaz de Rada (1997), (para el etnógrafo) la cultura no es un objeto cristalizado, sino un proceso de acciones, relaciones, sentidos y valores en un marco inter-subjetivo (p. 108)

Ahora bien, para dar cuenta esta cultura, es necesario realizar una aproximación desde los espacios físicos en que se dan y que prescriben tales interacciones, describiendo los distintos lugares que constituyen el patio del recreo como un todo. Posteriormente voy a dar cuenta de los actores y de las actividades que allí se realizan, para ir develando cómo se va configurando la identidad de estos niños y niñas a través de sus interacciones en estos espacios.

8.4.1 Bordeando el patio

El patio del colegio, es un terreno de 65,55 por cerca de 21,35 metros⁶, que si bien se podría percibir como un solo gran lugar, para los fines de esta investigación fue necesario dividir y describir estos espacios minuciosa y sustancialmente para dar cuenta de los diferentes escenarios, de acuerdo al modelo dramático de Goffman, que nos permitiera comprender las interacciones que allí se generaban.

⁶ De acuerdo a plano del colegio, facilitado por el director del Colegio.

Para bajar al patio hay que llegar a unas escaleras de no más de cinco peldaños, de loza blanca con granito, con antideslizantes desgastados y uno que otro dañado; al bajar al patio, a mano izquierda, al lado de los botes de la basura están dos estructuras de hierro sin oxidar⁷ y cubiertas por una tela negra. En algún momento fueron las bases de las cestas de basquetbol, ahora, entrecruzadas y arrinconadas en una esquina del patio dejaron de ser altas, inalcanzables, y se convirtieron en una especie de trapecio donde niños, pero especialmente niñas desde primero a tercero medio se cuelgan y juegan.

Investigadora: ¿Qué estas dibujando?

Niña segundo grado: Yo colgándome de un fierro⁸

Investigadora: ¿Y quienes juegan?

Niña segundo grado: Yo, la Camila, ésta, tú, Valentina



Los fierros se convirtieron en un espacio para hacer maromas y figuras; como lo muestra la fotografía, donde las niñas al jugar, quedan con sus manos y pies entrelazados en las estructuras y sus cabecitas al aire. Cuando el inspector general o los inspectores de patio se percatan de tales juegos, buscan alejarlas de las estructuras metálicas, sin embargo, después de un rato, en un rato ellas volverán a su espacio de juego. Pero no siempre los fierros son utilizados para jugar, allí podemos encontrar niños y niñas un poco más grandes, de sexto grado por ejemplo, dándoles otro uso, conversando allí.

Manteniendo nuestro paso por la izquierda, nos encontramos el baño de las niñas. La

⁷ Por lo tanto sin riesgo para la salud de los niños y las niñas de este espacio

⁸ Nominación utilizada por las niñas para describir estas estructuras metálicas

división de las cosas y las actividades conforme a la oposición entre lo masculino y lo femenino recibe su necesidad objetiva de su inserción en un sistema de oposiciones homólogas (Bourdieu, 2000b); de manera que la división de espacios, un baño de mujeres aparte de un baño para hombres podría relacionarse con la construcción social de los espacios que configuran polaridades (hombre/mujer, fuerte/débil). Esta la división de espacios (baños de hombres – baños de mujeres) que estructuran ciertas relaciones de género, no necesariamente pueden ser aplicadas en otros contextos de la población infantil. Algunos de ellos y ellas, viven en habitaciones donde comparten el baño, no solamente con hombres, sino con otras familias⁹.

El lavamanos de no más de cinco metros de largo es escenario de juegos donde los niños además de las manos, “*prácticamente se lavan en verano*” (*Encargada de la caseta*), siendo motivo de queja de los adultos.



En este lavamanos, con especial dedicación las profesoras de kínder llevan a asear las manitos de niños y niñas de no más de 6 años, quienes tienen que empinarse, pues pareciera que no están diseñados para ellos y ellas, de hecho, muchas veces sus manos quedaron sucias tras el fallido intento del aseo. Esta estructuración del espacio, donde los pequeños quedan excluidos, nos lleva de nuevo a la dualidad pequeños/grandes, y a la construcción de espacios sociales.

En los extremos del lavamanos hay dos espejos, los cuales habrían de ser utilizados por las niñas para poder hacer sus rituales de belleza, de acuerdo a la edad.

⁹ De acuerdo a los antecedentes, muchas de las familias de migrantes llegan a habitar cites, es decir, una casa con gran cantidad de habitaciones, una por familia, y uno o dos baños de uso compartido.

Ahí se mojan, se peinan po, ahí es salón de belleza a ese lado, ahí se pintan, se consiguen pintura las más chicas, las más grandes les pasan esto otro ahí es salón de belleza ese rincón, más que tiene espejo, se hacen distintos peinados (Encargada de la caseta)

En este espacio de baño, se van articulando discursos de lo femenino diferente a lo masculino. Allí, niñas de diferentes edades empiezan a reproducir prácticas asociadas al género femenino, como son las prácticas de autocuidado y de arreglo personal relacionados con la belleza.

Encontramos a niñas de primero, segundo y tercer grado compartiendo maquillaje y pintando sus labios como parte del juego, pero con sus uniformes descuidados sin ser motivo de interés y preocupación, diferente a algunas a niñas de cuarto y cursos superiores quienes ponían esmero en la limpieza y la presentación personal. De manera que el “*estar linda*” tiene diferentes significados de acuerdo a la edad.

Todos los elementos y espacios del patio son tomados como espacios de juego por los niños y las niñas. Observamos en la siguiente fotografía una lámina de madera falsa, rota en su parte inferior - lo cual da cuenta, además de las características de la escuela municipal - que hace parte de la entrada a los sanitarios de mujeres ha sido tomada por una niña como objeto de distracción.



Al otro lado de la cancha, exactamente alineado, está el baño de los hombres. El lavamanos de cerca de dos metros de largo con cuatro llaves y cuatro espejos, está ubicado a un lado de la entrada a los sanitarios, donde se encuentran también, protegidos por una estructura metálica y bajo llave dos grandes cilindros de gas. La entrada a los baños de los hombres está

demarcada por dos grandes columnas con pintura desgastada que son el sostén de láminas de madera que evitan mostrar el interior del baño. Asumiendo mi rol femenino, el cual de acuerdo al modelo dramaturgico de Goffman, me implica asumir una serie de actuaciones específicas de acuerdo al escenario, no ingresé a este espacio, que como ya he señalado está diferenciado para uso de acuerdo al género.

La entrada del baño de las mujeres y de los hombres es radicalmente diferente. Hay mayor espacio para el desplazamiento, en el de los niños, además la división de espacios para el lavado de manos no interrumpe el ingreso o salida del baño como en el caso del baño de las niñas.

Los baños también son lugares de juego para la población infantil, sobre todo cuando son se ocultan allí para no ser alcanzados por el género contrario, pues existe la norma en la escuela de que los niños no deben ingresar al baño de las niñas y viceversa. Esta norma es utilizada de forma provechosa por los jugadores.

Investigadora: (cuando están jugando), por qué a veces los hombres se meten al baño?

Carlos: Ahh para que no los agarren... al baño de los hombres. Las mujeres no pueden entrar al baño de los hombres, porque el profesor dijo que no pueden que si entran las mujeres, le mandan comunicación, por eso los hombres, no quieren que entren las mujeres. Por eso que es privado, que no entren al baño de los hombres. Nosotros no entramos al baño de las mujeres nunca. (Niño peruano de segundo grado)

Observamos pues la división de espacios diferenciados para hombres y mujeres, en los cuales, los cuerpos empiezan a ser normalizados, aprisionados a partir de discursos sobre la norma, lo correcto e incorrecto. En palabras de Bourdieu (2000b) La visión dominante de la división sexual se expresa... en objetos técnicos o en prácticas: por ejemplo, en la estructuración del espacio... en todas las prácticas, casi siempre a la vez técnicas y rituales, especialmente en las técnicas del cuerpo, postura, ademanes y porte (Bourdieu, p. 4)

Continuando el recorrido, está el camerino de las mujeres ubicado al lado de su baño; es una pequeña sala con cuatro divisiones para el cambio de ropa de las niñas en los días en que les corresponde la clase de educación física, y que cotidianamente está cerrado bajo llave. Sin embargo, la entrada y la vereda del camerino son espacios de encuentro de niñas y niños quienes se sientan en el piso y apoyan sus espaldas en la pared, un tanto ocultos a la vista desde la entrada del patio, por la “puerta” de madera que hay en el baño de las niñas. De acuerdo a las

actividades que allí se realicen, se convierte en un lugar de juego, o de conversación y estadía durante el recreo.

Al otro lado de la cancha nos encontramos con el kiosco donde los niños y las niñas compran alimentos y también, canicas o bolitas en los diferentes recreos; está ubicada entre los baños de los hombres y la puerta de entrada al gimnasio; es una estructura de lámina de metal y pintada de azul con publicidad de una bebida. El kiosco es un excelente punto de visibilidad al patio, pues desde allí se observan las dos chanchas así como el baño de las niñas y la entrada del colegio, por ello, la señora encargada del kiosco fue una de las personas entrevistadas para dar cuenta, desde la mirada de los adultos de las interacciones de los niños y las niñas de la escuela.

Contiguo al kiosco están las escaleras que conducen al gimnasio o aula múltiple o salón de eventos y actividades cívicas, de acuerdo al uso que se le dé y al momento del año; sin embargo, para los niños, esta gran sala es conocida como el gimnasio, dada su interacción con ella a partir de las actividades deportivas que se realizan allí, especialmente en el invierno. Dentro de este espacio, cobra especial importancia las escaleras que permiten el ingreso al gimnasio, las cuales están conformadas por cuatro peldaños, entre seis y cuatro metros de longitud, ya que ellas se convierten en lugar de interacción de niños y niñas de grados superiores.

*Si uno de quinto, de cuarto se pone a sentarse ahí lo sacan, lo echan
Es como de su propiedad, no sé, como que se acostumbraron*

*No, no juegan, están ahí sentados
Hablan, así, conversan, molestan
Miran cómo juegan a la pelota
Pololean*

Nos encontramos pues, con un espacio utilizado por jóvenes de más de 12 años, quienes están allí, en otro tipo de interacción que responde a intereses “naturalmente” adjudicados a los y las adolescentes.

*Yo diría que ellos normalmente, ese grupo de niñas y niños que son pasivos en cuanto al movimiento, a la actividad física ya, sus intereses son intereses de niños más maduros.
El juego, la actividad, la actividad física no (inspector general)*

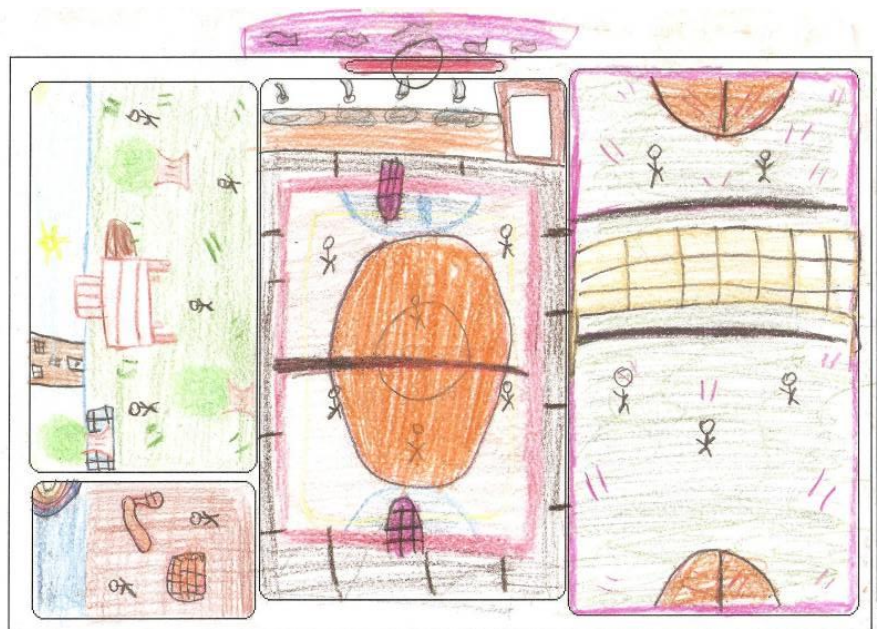
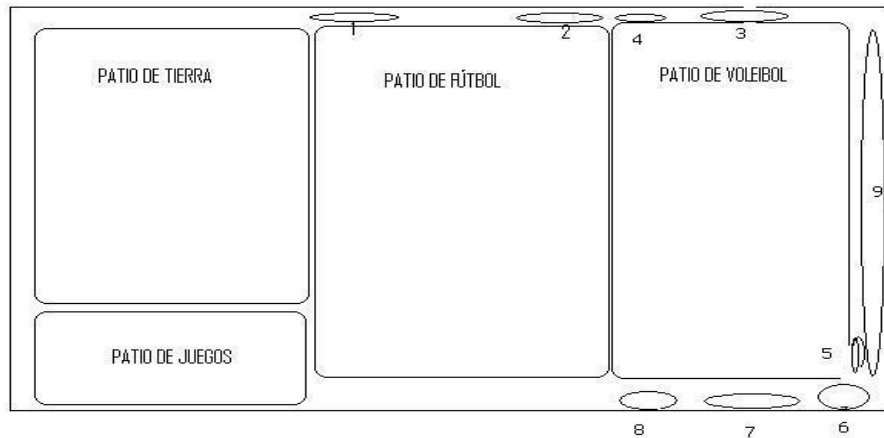
Que ahí son para los niños más grandes, por ejemplo, sexto, séptimo, las niñas de primero también compran sopas de letras, para hacerlas, buscar palabras, ehhh crucigramas los niños grandes... escuchan música también porque del kiosco se les prestaba un alargador y escuchaban música, los más grandes, los de octavo, (Encargada de la caseta)

Los dos discursos anteriores dan cuenta de la división por grupos etéreos que se hace respecto a la actividad física y el juego; el cual es visto como una actividad relacionada con la inmadurez de acuerdo al primer discurso.

Podemos encontrar, frente a las escaleras, antes de ingresar al espacio de las canchas, tres rayuelas pintadas en el piso, bordeando las canchas, señalando dónde deben jugar, especialmente las y los más pequeños sin interrumpir, y sin ser lastimados directamente por los balones. Se delimita un espacio para uso de los niños y las niñas de los grados más bajos, sin embargo, es un espacio dominado por los y las escolares mayores, de manera que no existe posibilidad de su uso por los primeros en los tiempos del recreo.

Acabamos de describir el espacio de interacción que se presenta en los bordes del gran patio de recreo. Tales espacios, fueron, el baño de las mujeres, el camerino, el baño de los hombres, el kiosco y las escaleras que son entrada del gimnasio.

A continuación vamos a seguir con la descripción del patio del recreo, en relación a divisiones espaciales para la realización de actividades físicas específicas, como jugar voleibol, y fútbol, o por la constitución de los espacios, como es el caso del patio de tierra y el de juego de los niños de pre-kínder.



NOMBRE: ESTRELLA PAUCAR

GRADO: 6^{to} BASICO

En el primer gráfico, está un esquema del patio, con los espacios que le bordean¹⁰ y que fueron descritos anteriormente, y las grandes divisiones que se describirán como los patios de juego. El segundo gráfico¹¹ es el dibujo producto de una de las actividades con los niños y las niñas. En él

¹⁰ A nivel de convenciones, tenemos que los numerales 1 y 2 serían los espacios donde están las escaleras que dan entrada al gimnasio, el número 3 sería el baño de hombres, el número 4 el kiosco o caseta de alimentos, el 5 es la entrada al patio, el 6 es el lugar donde están ubicados las estructuras metálicas donde juegan las niñas, el 7 es la ubicación del baño de las niñas, el 8 es el camerino de mujeres, y el 9 es el pasillo que limita con el patio

¹¹ En el esquema con que se trabajó con los niños y las niñas no se dibujaron los espacios del borde del patio, lo cuales fueron articulándose posteriormente y de acuerdo a los discursos de los diferentes escolares.

podemos observar cómo se construyen y habitan los espacios, así como los elementos que son significados por esta escolar.

8.4.2 La cancha de voleibol

El espacio del patio donde los niños y las niñas ubican la “cancha de volei” como ellos la llaman, de piso cementado, el cual también es utilizado en los actos cívicos de los lunes y las actividades culturales. Aquí están demarcadas sobre el suelo las márgenes de la cancha de voleibol, así como al lado de ella, dos rayuelas o golosa donde juegan los niños y las niñas más pequeños cuando sus compañeros y compañeras de grados superiores están ausentes. Este espacio es significado como lugar de juegos especialmente de las mujeres, sin embargo no todas las niñas de los diferentes grados señalan que pueden jugar allí.

Investigadora: quienes juegan en este pedacito?

Esteban: Las niñas... cuando la desocupan juegan a volei, a raquetas

*Marcela: Yo juego en todas partes, menos en la cancha (señalando la cancha de voleibol)
(Niño y niña peruanos de grado tercero)*

Entre las dos canchas se encuentran dos largos postes de bombillas o focos de luz, los cuales son utilizadas además como base para otros pequeños arcos de baloncesto, y donde es común encontrar grupos de 3 a 5 niñas y niños jugando a encestar de acuerdo a la disponibilidad de balones en los tiempos del recreo.

8.4.3 La cancha de fútbol

El siguiente, es el espacio del patio en cuyo piso cementado estuvieron delineadas las canchas de fútbol y de baloncesto, y que ahora apenas se distinguen por el tránsito de los niños y el desgaste de todos los recreos del año escolar. En los extremos de los cerca de 18 por 28 metros, están los arcos metálicos de fútbol que siempre están sin malla, y sobre éstos, el inalcanzable arco de baloncesto. Su delgada, y metálica base pintada de rojo y un poco corroída, sostiene un arco con tabla de plástico transparente, con el cuadrado que indica dónde ha de golpear el balón antes de ingresar a la malla tricolor, colores blanco, azul y rojo al igual que la bandera chilena.

Si bien es una cancha de fútbol y baloncesto, ha sido denominada como “*la cancha de fútbol*” por los niños, niñas y adultos de la escuela; antes que cualquier otra actividad lúdica o deportiva, allí se juega fútbol, y pueden darse varios partidos a la vez, siendo esto motivo de desencuentro y peleas entre los niños, o de negociaciones y transacciones de espacio y tiempos de

juego. Y señalo niños porque este espacio es de uso exclusivo de los hombres del colegio durante los recreos, aspecto que desarrollaré a profundidad más adelante.

8.4.4 Patio de tierra

Llegamos al patio de tierra, donde no hay cemento en su piso así como demarcaciones de canchas que prescriben qué cosas se podrían jugar allí. En el patio de tierra, un terreno de cerca 29 por 21 metros, encontramos seis árboles de mediano tamaño que brindan un poco de sombra al lugar.

Al lado de uno de ellos está una mesa de madera, es una mesa hecha con retablos de antaño, su aspereza ha sido maquillada por los dibujos y escritos de los niños y las niñas de la escuela; allí yacen frases de amor, otras ofensivas, otras que marcan territorio por parte de algún curso; hechas con lápices, plumones o con otros materiales como una piedra puntiaguda que demanda más dedicación para dejar su huella allí. A lo largo del trabajo de campo, esta mesa albergó tantos niños y niñas que no sólo se sentaban en las dos bancas que hay, sino sobre ella y sin dar abasto estaban sus cuerpos apretados, incomodados, ganando y perdiendo espacio, para poder escuchar e intervenir en lo que hablamos.

Existe otra mesa de forma redonda con una gran inclinación que no permite hacer uso de ella como escritorio, además de no contar con un árbol aledaño que le brinde sombra ni bancas de madera, es un

Hay otros árboles de menor edad plantados en el patio, que están rodeados de una pequeña construcción de ladrillo y cemento, esta base-cerca que rodea a los árboles, de menos de cincuenta centímetros de altura es lugar de encuentro y juego de los niños y niñas. Además se observa cerca de quince plantas que fueron trasplantadas durante la primavera de este año.

Se observa pues, un fuerte interés por parte de la institución educativa de arborizar el patio, generándose así cambios en este espacio respecto al uso que le dan los niños; también habría de generar más atención por parte de los inspectores de patio, para cuidar que tales plantas no sean lastimadas por los y las escolares.

El patio de tierra tiene como límite dos grandes paredes que separan a la escuela de un condominio y de una fábrica, esta última de acuerdo a las construcciones que han elaborado los niños, es una “fábrica donde se corta madera”. Una de estas paredes se ha empezado a pintar.



El mural, que llena de color el patio de tierra, fue producto de una de las actividades realizadas con los niños y las niñas del grado cuarto. Vemos cómo se promueven en la E.R.A. discursos de tolerancia en los espacios apropiados por los y las escolares. Por otra parte, las niñas y los niños han convertido este mural en lugar de juego dados los colores que allí se encuentran y la posibilidad de asegurarse en el juego, ubicando sus manos sobre las pintadas.

8.4.5 El patio de juegos

Finalmente nos encontramos con una reja metálica que separa el patio de juego de los niños y las niñas de kínder con el resto del espacio del patio. Este patio tiene comunicación con un jardín infantil que no pertenece a la E.R.A. pero con el cual comparte para que ellos y ellas puedan salir a jugar en él.

En este espacio, hay algunos juegos infantiles: hay dos rodaderos metálicos, uno de los cuales no puede ser utilizado pues en su parte inferior está desprendido un pedazo de metal. Sólo algunos niños más osados, en ausencia de las profesoras, juegan allí hasta que son vistos y retados por éstas. Los juegos habrían de ser utilizados únicamente los niños y las niñas más pequeñas de la escuela, es decir los de primer grado, de kínder y los de la sala cuna.

Solamente los niños de kínder, porque son para los niños de pre-básica, solamente ellos juegan ahí, pueden subirse a los juegos y nosotros los compartimos con la sala cuna ... solamente ellos (los niños grandes) no, no, a veces se meten por casualidad, pero no es para ellos, solamente para los de kínder (Encargada de la caseta)

Sin embargo, se puede observar a niños de tercer grado de básica jugando allí, quienes a partir de pequeñas negociaciones o en ausencias de las profesoras ingresan a este espacio.

Investigadora: ¿Quiénes juegan en el patio de los niños chicos?

Julián: Todos juegan, hasta nosotros

Y ustedes ¿por qué van al patio de los niños chicos?

Marcela: Porque nos gusta, allá nos columpiamos. Había columpios para columpiarse pero se los sacaron

Julián: Tía los que nos sacamos fuimos yo, la Kari y Nati, y el Juan Camilo, porque nos colgábamos todos.

Algunas de las estructuras metálicas para los juegos están deterioradas o dañadas o como en el caso de los columpios, los cuales fueron retirados.

La reja, que separa el patio de los “niños chicos” del resto del patio, tiene una base de cemento de unos cincuenta centímetros, donde los niños y las niñas de menor estatura se empujan para ver el otro lado, donde están en algunos casos sus hermanos mayores y otros niños y niñas más grandes.



Vemos en la fotografía, cómo las rejas se presentan como un elemento físico que genera división de espacios. Delimitando, permitiendo, prohibiendo, unos comportamientos y no otros, por parte de unos actores, pero no de otros. En el caso de la fotografía, podemos observar cómo se dificulta la interacción entre el estudiante de un grado superior con los niños y las niñas del jardín. Por otra parte, vemos cómo los uniformes distinguen a los diferentes actores de esta escena: cotona beige para los hombres, independientemente de la edad, jardinera para la escolar y para los niños y las niñas del jardín. En el escenario que permite ver la fotografía, se identifican varias divisiones que se han naturalizado. La reja divide espacios, los uniformes dividen sexos y edades. Tales

divisiones que aparecen como normales, se han naturalizado, se han asumido como incuestionables y se han legitimado.

8.4.6 Otros espacios

Existen otros espacios del patio del recreo que se han ido convirtiendo en espacios de interacción en la medida que niños y las niñas los han ido utilizando para el juego, o para su permanencia allí durante el recreo.



Uno de ellos es el presentado en la fotografía, el cual es un espacio entre el baño de las niñas y las oficinas administrativas. En este rincón, de paredes con desgastada pintura, distante de las canchas y del resto de sus compañeros y compañeras, algunas niñas juegan a las muñecas y reproducen los discursos de la familia tradicional, tales como que las mujeres son las cuidadoras de los bebés, y los hombres son los proveedores del hogar, y por ello no están allí en el día. Tal como lo señala Stromsquist (2006), el sistema educativo invoca el espacio de familia principalmente para sostener una versión de la familia – la familia nuclear y heterosexual – y para enlazar a las mujeres con la maternidad y las funciones del cuidado.

8.5 Los actores sociales niños y niñas del patio de recreo¹²

Uno de los elementos relevantes en esta investigación es la posibilidad de escuchar las voces de los propios actores, es decir, niños y niñas; en diversas investigaciones (Blitzer, 1991 en Hale y cols., 1995 en Wengrower, 2001,) se describe la tendencia a estudiar a la población infantil sin preguntarles o dejarles hablar, prefiriendo los discursos de padres o maestros, partiendo del supuesto, como tales autores lo señalan, que los niños no tienen perspectivas propias y legítimas sobre la vida social (Wengrower, 2001)

Antes de conocer sus prácticas y discursos, he de describir a quienes están presentes en este escenario. Se presenta como todo un desafío el dar cuenta de los actores de la escuela, de los 323¹³ niños y niñas sin tratar de homogeneizar rostros y generalizar personalidades. Sin embargo, voy a realizar la descripción de algunos referentes significativos, que se constituyeron tanto en informantes claves, como en mis compañeros y compañeras de viaje a lo largo del trabajo de campo.

Bajo las cotonas beige que tratan de proteger¹⁴ a los niños de su contacto con la tierra, los dulces, balones, canicas, trompos, en fin, de la huella del recreo en la ropa. Bajo esas cotonas trato de identificar y diferenciar sus rostros en mi búsqueda por familiarizarme con ellos. He de señalar que cuando nombro cotonas hago referencia únicamente a hombres. Ellos son uniformados con jardinera de diversos colores hasta el kínder, y luego los obligan a utilizar la cotona a partir de primero básico hasta finalizar sus estudios en la educación media. La Escuela República de Alemania sólo brinda hasta octavo básico.

Las mujeres por su parte, han de utilizar jardineras azules a cuadros; algunas de ellas muestran el paso del tiempo y la diferencia en los materiales de esta tela respecto a la de la cotona; hilos descosidos, algunos botones sueltos y bolsillos ajados hacen parte del panorama de la jardinera, que protege en las niñas sus camisas blancas de manga larga u otras blusas de colores, que pretenden ser opacadas por el normalizador azul, blanco y gris de los uniformes. A la vista quedan los pantalones azul oscuro, o las faldas cortas con medias, no quedando claro el criterio por el cual algunas niñas utilizan falda y otras llevan pantalón.

La mayoría tienen su cabello de tonalidades que oscilan de negro a castaño, y unos pocos tienen el cabello rubio; en los hombres, el corte de cabello puede estar a ras, dando cuenta de su

¹² Los nombres de niños y niñas expuestos tanto en este acápite como a lo largo del texto etnográfico han sido modificados y no corresponden a los y las escolares de la E.R.A.

¹³ De acuerdo a la base de datos brindada por la misma institución educativa y que reposa en un documento de la Inspección General.

¹⁴ Para los adultos entrevistados, la cotona cumple una función de protección del uniforme, tanto en relación a la limpieza y presentación personal, como para evitar ser que sean rasgados o ajados.

cercano paso por la peluquería, y otros permiten identificar lo abundante, lacio o crespo de sus melenas. En la presentación personal de las niñas el cabello tiende a jugar un rol importante. Podemos encontrar a las de los grados superiores arreglándolo en diferentes espacios de la escuela, u observar que las niñas pequeñas llevan su cabello ordenado, recogido, trenzado o suelto, en horas de la mañana, y en el transcurso del día, irse despeinando al son de las actividades y el juego.

Al ingresar a esta la escuela, una de las característica que más llamó mi atención, fue el encontrar diversidad de tonos de piel y rasgos andinos, un contraste poco cotidiano en las calles chilenas. En este país, a diferencia de otros de Suramérica se presentó escaso mestizaje entre indígenas, españoles y negros. Aquí la mezcla de razas se dio de forma diferente por las oleadas de migraciones europeas, tal como se expuso en los antecedentes de esta investigación.

Los rostros de estos niños y niñas, sus naricitas chatas, sus ojos grandes, algunos de color café, negro, uno que otro color azul o verde; ojos redondos, o tal vez rasgados, ojos que sonrían cuando le miras; sin embargo, no todos(as) tienen esa expresión de curiosa y traviesa sonrisa al contacto de mi cámara digital.

Se distinguen en el colegio varias niñas afro que son inmigrantes. Karina es una niña cuyos rasgos afro-descendientes son visibles por lo oscura de su tez al igual que al menos diez de los niños y niñas que hay en el colegio; su sangre histórica viene de más allá del Atlántico así como su cuerpo afro que estuvo encadenado en tiempos de antaño. Otras cadenas son otras las que lleva ahora Karina, su fuerte mirada, su postura defensiva ante el agresivo mundo que le tocó, contrasta con la mirada baja y labios mordidos de Ibis, otra niña afro, descendiente del Ecuador; su mirada baja y su silencio ante la agresión denota su postura pasiva y también contrasta con el bullicioso contacto de Marizta, la tercera niña afro-descendiente, donde su sonrisa y fuerte expresión, van acompañadas de su danzante cuerpo mientras te llena de palabras y de preguntas. Además existe también, una niña con rasgos afro hija de inmigrantes, pero de nacionalidad chilena, dando cuenta del tiempo de la llegada de los migrantes de la región en este país; es, pues Laura, una de las escolares que confunden a sus compañeros y compañeras al ser afro y chilena. Con sus ojos dulces y hermosa sonrisa, no le tiembla la voz para defenderse en los juegos de poder que hay en la interacción con otros niños y otras niñas que en algún momento utilizan el color de piel como elemento desacreditador.

Esteban, de mirada nostálgica, con un párpado más bajo que el otro, es uno de los 151 escolares de nacionalidad peruana que están en el colegio. Él es el niño travieso cuya confianza bien ganada en nuestra interacción le permitía mirar mi cuaderno de apuntes, la grabadora digital, incluso tomar fotografías; su curiosidad inicial le permitía poder ser protagonista cuando les exponía a sus compañeras de clase mis implementos de trabajo en el campo en algunos recreos

cuando nos sentábamos alrededor de una de las mesas de madera. Mientras que Carlos, otro de los niños peruanos, con su mirada al horizonte, con su cabello desordenado, su camisa blanca mal abotonada y una especie de rosario alrededor de su cuello estaba en constante búsqueda de juegos, con piedras, gusanos, cualquier cosa que su creatividad le permitiera inventar alguna actividad, porque nunca andaba con un juguete en la mano, al igual que otros tantos niños en la escuela, ya que en varios momentos identifiqué cómo las condiciones económicas se reflejaban en la ausencia de pequeños juguetes tales como canicas o trompos.

Álvaro, con su carita blanca llena de pecas, hace parte de las 152 niñas y niños chilenos que hay en la escuela. No es común verlo jugando en grupo, pero sí alrededor de uno de ellos, el de su curso, buscando llamar la atención, agredir y ser perseguido por sus compañeros. Sus gruesos lentes son motivo de burla, así como el sobrepeso de uno de sus compañeros, o el tono de piel de una niña, o el acento de algún otro.

Algunos adultos también son relevantes en el patio. Es común ver en diferentes tiempos del recreo al director, al inspector general, y a otros inspectores de patio, con su bata blanca caminando por diversos espacios de éste, vigilando que los niños y las niñas no pongan en riesgo su integridad física tanto haciendo travesuras, subiéndose a los árboles, o agrediendo entre sí. Además de los anteriores adultos está la mujer encargada del kiosco, quien durante el año escolar acompañó a los niños y a las niñas desde su lugar de trabajo. Ella con sus gafas que develan algún problema visual, sale a hablar con algún niño; su doble rol de madre de familia y encargada de la caseta, le lleva a implicarse en las situaciones y sufrimientos de algunos de estos y estas escolares.



Lo anterior también sucede con algunos de los auxiliares de servicios generales, quien además de su trabajo en la escuela, termina arreglando trompos de los niños más pequeños, así como escuchando sus quejas o cuitas, como se observa en la anterior fotografía, donde está entablando una conversación con estas escolares a partir de un problema que tuvo el niño que está bajo su brazo izquierdo

8.6 Actividades y juegos

Muchos de los juegos que los niños y las niñas realizan en la actualidad, y que fueron observados en el patio de la Escuela República de Alemania, tienen orígenes remotos, como da cuenta de ello Oreste Plath (1998) en su libro “Origen y folclor de los juegos en Chile”, al señalar que algunos de ellos eran prácticas relacionadas con el mundo mágico-religioso de la antigüedad. Muñecas antes utilizadas como ídolos, columpios para liberar almas del purgatorio, rayuelas que representaban la vida terrenal y el camino para llegar al cielo. De ritos sagrados pasaron a juegos, y de mujeres y hombres, pasaron a niños y niñas.

A través de la observación de los juegos, se puede dar cuenta, por una parte, de las interacciones y las relaciones de poder entre los y las escolares, y por otra, de la ocupación y apropiación de los espacios del patio del recreo.



Los juegos de los niños y las niñas en el contexto de la escuela pueden dividirse en dos grupos según mi observación. En el primero de ellos, voy a describir los juegos que dan cuenta de la utilización y apropiación de los espacios sin la implicación de elementos físicos para el juego. En el segundo grupo están aquellos juegos en los que la presencia de objetos-materiales definen quiénes son sus jugadores, quienes no y cuáles son las estrategias creativas de algunos niños que no poseen tales juguetes.

8.6.1 Juegos relacionados con ocupación del espacio

De acuerdo a mi ubicación en el escenario, podía observar con mayor facilidad algunos juegos que otros y dar cuenta de ellos. Al estar en la cancha de voleibol, encontraba, por ejemplo niños y niñas, casi en igualdad de número jugando “el pillarse”; el objetivo de este juego era tomar a todos los miembros del género contrario, con posibilidad de ser liberados por sus compañeros o compañeras. De acuerdo a Plath (1998), el juego al pillarse, es el derecho de asilo en las iglesias por parte de criminales perseguidos por la fuerza pública. Cuando el niño grita ¡Capilla! ¡Capilla!, queda libre por el momento de la persecución. Pero no puede prolongar indefinidamente su permanencia en ella, pues tiene que salir y queda expuesto nuevamente a ser perseguido. Hay pues una conversión del juego original al practicado por los niños y las niñas, y un espacio social donde interactúan los dos géneros casi en igualdad de condiciones en cuanto a las reglas y a la dinámica del juego.

Carlos: Cuando uno quiere pillar, tienen que, tienen que haber 10 niños y diez mujeres, entonces ahí juegan, si hay más, juegan más. Cuando pillan a todas las mujeres, juegan los hombres. Ya, cuando pillan los hombres. Después van a la cárcel. (niño peruano de segundo grado)

La flexibilidad en las reglas de juego, permite que los niños y las niñas puedan ingresar o salirse de él, y comprender qué bando está pillando al otro. Fue común observar a niños que no pertenecían al grupo ingresar en la escena del juego con la misma facilidad que salían de allí. Ahora bien, sólo hay cambio cuando todos los hombres o las mujeres hayan sido pillados, los miembros del equipo están siendo informados de quienes ingresan o salen del juego, así como de quienes faltan o han sido liberados. En algunas ocasiones observé a hombres que se escondían en el baño o en las oficinas de las y los profesores para evitar ser pillados, dificultando la finalización del juego, y generando discusiones entre los miembros del grupo. Una variante de este juego es el de “carabineros y rateros

Los policías. Uno que, mire, uno hace de ratero, los carabineros cogen a los rateros, y los dejan en la cárcel los dejan encerrados y después los hombres también son policías así. Rateros y carabineros (Niño peruano de segundo grado)

Aquí que podemos observar cómo en la descripción se plantean grupos antagónicos, reproduciendo relaciones de poder frente a sus contrarios; en la primera descripción hombres versus

mujeres, ahora buenos (carabineros) versus malos (rateros). Nos encontramos, pues, con juegos que reproducen la polaridad que existe en la sociedad, bueno/malo, rateros/carabineros, mujeres/hombres, grandes/pequeños. Retomando los planteamientos de Bourdieu, frente a la naturalización de estas divisiones del mundo social.

Un juego popular y tradicional es el denominado “pinta mantequilla”, que en otros países es conocido como el escondite o las escondidas. Sin embargo los niños y las niñas del Perú o Ecuador con los que interactué no dieron cuenta de la existencia de un nombre diferente de este juego en sus países.

Y otro juego, es la pinta la mantequilla. Mire, la pinta, cuando cuentan, ahí tienen, tienen que decir, hasta cuanto dicen uno, y cuentan, cuando cuentan en la pared, ahí dicen, y después tienen que encontrarlo, y cuando lo encuentran tienen que decir, uno, dos tres por todos mis amigos. Y así, el último tienen que decir uno dos tres por todos mis amigos, así es el juego. (Niño peruano de segundo grado)

Tal como está en la narración del niño peruano, esta actividad busca que un(a) jugador(a) capture a sus compañeros y compañeras escondidas y desde la palabra, enuncie quién ha perdido al ser hallado por el jugador principal, o caso contrario, enuncie haber llegado antes que él al puesto de conteo, y en algunos casos salvar a su grupo, al decir “uno, dos por tres, por todos mis amigos”.

Uno de los juegos más controversiales en la escuela es el “so” o “pasó”. Dado que en su dinámica implica un golpe de un niño sobre otro, y en algunos casos peleas, el director de la escuela lo prohibió en los tiempos del recreo.

El so, cuando uno dice, quiere cuando dice so, soo, y dejan de parar, cuando dejan de parar ahí, este, el otro le tiran patadas, y si que para, so, dice todo el rato, lo toca a uno, y le tiran patadas, si que uno no va a reja, al mismo lugar. Así es. (Niño peruano de segundo grado)

El so es un juego donde la actividad principal es dar una patada en el poto o cola de su compañero, o evitar recibirla. Este juego, no es practicado frecuentemente por las niñas, sin embargo el algún momento vi a una de ellas jugándolo para ser aceptada por el grupo de hombres con el cual que estaba. Este juego, pues implica diferenciaciones en cuanto a la agresión en juego.

Que es estamos enganchados y te pego una patada, entonces yo te pego una patada estamos enganchados o nos enganchamos y te pego una patada. ¿Es juego? O se golpean ellos entre sí, ¿cómo regulan eso? Para ellos es juego. (Secretaria del colegio, ex inspectora de patio)

Como se describe anteriormente, la línea que separa el juego del golpe es muy delgada, y prácticamente sólo son los jugadores quienes logran diferenciarla, en algunos casos, cuando ello no se da, el juego se transforma en pelea entre pares. Es decir, el golpe en la cola, puede darse como parte del juego, implicarse así mismo en la dinámica de sus integrantes, pero también puede ser percibido como un golpe o agresión física que no es tolerada como juego, generándose disputa entre los niños.

El cachipun¹⁵ puede ser un juego en sí mismo, como se describen en diversas páginas de juegos infantiles, o ser una de las actividades que le da un ordenamiento a los y las escolares para otros juegos. El cachipun es un juego de manos en el cual existen tres elementos, la piedra, las tijeras y el papel¹⁶. Cuando en coro y a la voz de tres los jugadores extienden sus manos con las diversas figuras, con sus elecciones individuales se da una jerarquía, permitiendo que unos jugadores vayan saliendo de la dinámica de juego. Una variante es el cachipun humano,

Hay un juego que es cachipum humano, el cachipum humano, sé que se juega así, al cachipum po, y ellos cuando van perdiendo se tienen que devolver a su lugar, esos son los juegos de ellos, el cachipum (Secretaria de la escuela, ex inspectora de patio)

Este juego pocas veces se realiza en horas del recreo, pues implica un gran espacio o toda una cancha libre de otros niños y niñas. Se trata de dos grupos que están cada uno en una de las esquinas de la cancha, y el objetivo es que todos sus miembros lleguen al otro lado. En orden, cada jugador se desplaza hasta la mitad de la cancha y allí sortea continuar su camino o devolverse a través del juego de manos.

8.6.2 Juegos que implica la presencia de objetos

A continuación vamos a dar cuenta de los juegos que implican materialidades, es decir, objetos, entre ellos, juguetes para su ejecución.

Otro de los juegos practicados en la escuela es el trompo. Jugar al trompo¹⁷ es tal vez una de las actividades más significativas en la infancia de muchos niños, y excepcionalmente de algunas niñas. Se tiene conocimientos que el trompo data del año 4000 a. C., se han encontrado algunos ejemplares, elaborados de arcilla en la orilla del río Éufrates, también se conoce que los romanos y

¹⁵ Conocido en otros lugares como “piedra, papel o tijera” o como “chimchampú” o “yankepon”

¹⁶ La piedra que vence a las tijeras rompiéndolas; las tijeras que vencen al papel cortándolo; y el papel que vence a la piedra envolviéndola. Esto representa un ciclo, el cual le da su esencia al juego.

¹⁷ Utilizado como sinónimo de peón, significa para la Real Academia de la Lengua, juguete que se hace bailar.

los griegos tenían este elemento como juguete, de igual manera las culturas de oriente, China y Japón, quienes fueron los encargados de introducirlos en occidente¹⁸. Sin embargo, antes de ser objeto de juego, de acuerdo a Plath (1998) a la peonza (o trompo) recurrían los magos para hacerla bailar sobre sus oráculos, cumpliendo una función mágico-religiosa.

En diversos países de Latinoamérica este juego que se practica en las calles, patios de las casas, y de las escuelas, ha sido motivo de añoranzas y nostalgias de diversos escritores respecto a la infancia.

*Trompo de siete colores
sobre el patio de la escuela
donde la tarde esparcía
sonrisas de madre selva,
donde crecían alegres
cogollos de hierbabuena;
trompo de siete colores,
mi corazón te recuerda.
Alejandro Galaz¹⁹*

Por otra parte, con el trompo se pueden realizar diversidad de juegos, de acuerdo a las reglas y los objetivos; uno de ellos, varias veces observado en el patio de tierra fue el quiño o el quiñar, que trataba de golpear con la punta o púa del trompo del jugador, al trompo que está en el suelo. Ahora bien, el participar de este juego implica tener un trompo, de manera que se convierten en jugadores quienes poseen el trompo, tanto por que sea de su pertenencia o porque se lo hayan prestado (situación que con frecuencia sucedía). Por otra parte, jugar al trompo ha sido una de las actividades marcadamente masculinas

*Investigadora: ¿quién juega canicas y trompo?
Niños: Los hombres
Investigadora: ¿Y las mujeres por qué no?
Esteban: Porque son mujeres
Julián: Las mujeres van a la biblioteca.
Fernando: Porque no saben
Marcela: Yo sí sé, yo sí se utilizar eso, mi primo me enseñó
Julián: tía a mí me gusta venir a la biblioteca.*

En esta interacción entre niños y niñas del grado segundo observamos cómo el género se

¹⁸ Descripción encontrada en el diccionario de la Biblioteca Luis Ángel Arango

¹⁹ Poeta chileno (1905,1938)

convierte en una categoría excluyente para la realización de esta actividad. Sin embargo, se genera una fisura al develarse que niña podría acceder al juego al haberlo aprendido. Ahora bien, la transmisión generacional del juego, implica no solamente la interacción de primos y hermanos mayores a los menores, sino también de adultos, como en el caso del auxiliar de aseo de la escuela, con el cual los niños y las niñas hablaban y se relacionaban en diversas ocasiones.

Juegos tradicionales, trompo y eso. Los niños de acá también...yo lo sé porque me llevaba los trompos para que se los arreglara. Si porque se los echaba a perder, las puntas y yo los reparaba (Auxiliar de aseo)

El trompo se vuelve un medio para el encuentro entre adultos y niños. En esta interacción, el auxiliar da cuenta de cómo en el recreo los niños chilenos “*niños de acá*” también juegan trompo, enfatizando que esta actividad es realizada por los “*otros*” niños, es decir los niños hijos de inmigrantes.

Otro de los juegos, hace referencia a la posesión de cartas con diversas figuras, donde el ganador es quien termine con mayor cantidad de cartas en sus manos luego de golpear con su carta la carta del contrincante. La obtención de cartas no necesariamente es el objetivo final del juego, pues en algunos casos, los niños no tienen las cartas y sus compañeros se las prestan mientras están en la actividad.

Otro de los juegos observados con gran frecuencia fueron las bolitas, o canicas, como se le llaman en países como Perú y Colombia. Son bolitas de cristal o vidrio de diversidad de colores y no tanto de tamaños, donde los jugadores poseen varias canicas y hay una búsqueda constante por obtener mayor cantidad de ellas. El objetivo es golpear con la canica del jugador la que está en el suelo. Con las bolitas se realizan los juegos de la *hachita* y *cuarta*, la *troya*, al *hoyo*, los *tres hoyitos*, la *capital*, la *capitula*, el *pique*, al *picar*, la *picada*, la *rumita*, al *montón*, al *leoncito*, al *choclón* y la *ratonera* (Plath, 1998)

Dentro de los juegos observados, el *choclón*²⁰ es uno de más practicados. Si bien las reglas generales no cambian de país a país, si hay variaciones en elementos específicos, como por ejemplo, en Chile en uno de los juegos el área de interés del juego tiene forma de ojo, mientras que en el Perú tiene forma circular. Esta regla fue descrita por uno de los niños peruanos, quien a diferencia de otros indagados, no recordaban la existencia de ningún cambio en los juegos.

²⁰ En Chile y Perú le dicen *choclón*, mientras en Colombia *chócolo* y en México, por ejemplo *chollito*. Para jugarlo hay que realizar un agujero en el suelo, en el cual cada jugador busca meter su canica o bolita, ganando quien acierte al hoyo, obteniendo como premio las canicas de sus contrincantes.

Otro juego que responde a la misma lógica de las canicas o bolitas, es decir, que debe su nombre a los objetos que están implicados en la actividad, y que tiene diversidad de formas de desarrollo, de acuerdo a las reglas y a la cantidad de jugadores, son los gogos. Estos juguetes aparecieron hace menos de 15 años, sin embargo fueron inspirados por otros de la Antigua Grecia²¹. Existen diversidad de gogos ya que ha habido 17 series de ellos desde su creación, entre éstas encontramos aliens, mutantes, amigos, los cuales, de acuerdo a la figura, a su color y a la historia asociada tienen mayores poderes frente a otros. Su característica mercantil hace que por su costo no pueden ser adquiridos por todos los niños, restringiendo su práctica entre algunos de ellos.

Sin embargo, en el patio del recreo, se dan dinámicas donde, por ejemplo, un niño que observaba a otros jugar, al no tener los gogos, invita a otro a jugar, reemplazando tales juguetes con piedras, realizando todo el ejercicio de nominarlos, darles poderes y aplicar las reglas del juego específico.

Algunos de los anteriores juegos están muy relacionados con la edad, son muy pocos los niños, hombres de grado sexto o séptimo que participan en las actividades lúdicas de los niños de segundo o tercero, tales como jugar con trompos o canicas, tal como de ello se da cuenta en la siguiente interacción dada en la actividad grupal de elaboración del mapa del patio de recreo con niños y niñas del grado segundo y de grado sexto (segunda interacción):

Investigadora: ¿Quiénes son los que juegan bolitas y trompo?

Niña chilena: Algunos compañeros de nosotros

Investigadora: ¿Si?

Niño chileno1: Si, el Julián

Niña chilena: Ya no juegan, ya pasó de moda

Investigadora: ¿Si?

Niño chileno 2: Es que siempre vuelve

Investigadora: O sea que el juego de las bolitas ya pasó de moda?

Niño chileno 1: Si, ahora está de moda jugar a la pelota, al bolei, al pillarse

Niña chilena: Bueno, el pillarse nunca ha pasado de moda

Observamos cómo una actividad puede ser jugada por el grupo cuando es legitimada al “estar de moda”, es decir, la pertinencia de su práctica se da mediante un consenso, sin embargo, la

²¹ Llamados astrágalos o tabas, con los cuales los sacerdotes hacían adivinación. Los gogos son una modernización de este juego y está hecho de personajes moldeados de plástico. Ha habido cientos de personajes individuales, cada personaje con un rostro y nombre único. Las diferentes formas de las figuras hacían que rebotaran siguiendo diferentes patrones, volviendo a algunos gogos más ventajosos sobre otros.

figura se da al plantear la ciclicidad de algunos juegos de acuerdo a si se pueden realizar por la estación del año en la que se esté.

8.7 Las interacciones sociales

Existen diferentes formas en que los actores se vinculan en el espacio del recreo. A continuación voy a dar cuenta de ellas organizadas, inicialmente en las diferentes interacciones entre los niños y las niñas, y posteriormente entre los adultos que están en el patio de recreo y la población infantil.

8.7.1 Interacciones entre niños y niñas: ingreso y permanencia en el campo

a. Dueños de la cancha

Una de las aproximaciones ha de realizarse de acuerdo a cómo los niños y las niñas ingresen al espacio de juego. En algunos casos, el ingreso y permanencia en determinados espacios del patio está dada por la actividad que se realice allí y por quienes tradicionalmente la realizan. Tal es el caso de la segunda cancha del patio, denominada “de fútbol” como lo señalan las niñas del grado sexto

*Esa es la cancha de los hombres
Los hombres siempre juegan,
Siempre se adueñan de la cancha
Todos los hombres.*

Vemos pues cómo hay una aceptación de dominación en este espacio. Son ellos, los hombres quienes habitan en el recreo este espacio. Sin embargo, no son todos los actores de género masculino quienes están allí.

Los niños chicos a veces se meten a la cancha a jugar y los niñitos chicos se siguen metiendo a la cancha y después si están dentro de la cancha les cae un pelotazo y no nos hacen caso, nosotros los perseguimos por la cancha y todavía siguen y los seguimos y siguen en la cancha corriendo. Aquí yo dibujé dos chiquititos, ese y ese no hacían caso, el que estaba persiguiendo era yo. (Niño colombiano de grado sexto)

Investigadora: ¿Quiénes juegan en la cancha?

Niña chilena: Los grandes

Niña peruana: Mentiras, yo juego. En física.

Niño peruano: En física no más, cuando estamos en física. Pero en el recreo, la tía pregunta en el recreo

Niña peruana: Ahhh los dueños del balón, si si si.

Vemos pues cómo el territorio es posesión de los hombres, y los hombres de grados superiores, tal como lo señalan los niños y las niñas del grado segundo (segunda conversación) y el niño de grado sexto caracterizado por ser alto entre sus compañeros. Esta actitud “natural” por parte de los dominados, es decir de los niños y las niñas que no pueden acceder a la cancha. Frente a lo anterior, Bourdieu señalaría que ajena a cualquier postura y cuestión herética, esta experiencia (actitud natural) es la forma más absoluta de reconocimiento de la legitimidad; aprehende al mundo social y a sus divisiones arbitrarias como naturales, evidentes, ineluctables, comenzando por la división socialmente construida entre los sexos, (Bourdieu, 2000b) y consecuencia de ello, división de la ocupación de los espacios, que nos remite a la polaridad hombre/mujer, grande/pequeño, siendo los hombres grandes quienes ejercen el dominio y control de tal espacio.

b. Por medio de estrategias

Existen sin embargo otras estrategias de ingreso, que aparecen un tanto (subversivas) frente a los referente dominantes del territorio





Durante cerca de diez minutos, un niño de segundo grado, con cotona beige y zapatillas desgastadas se ha ido acercando a la cancha donde en ese momento están los estudiantes de séptimo, algunos hombres y las mujeres juegan voleibol, donde estuvo un par de minutos y continuó su recorrido dentro de la cancha. Un par de jóvenes están entrenando, buscando encestar el balón en un poste al cual le han adecuado una pequeña cesta. Ellos poseen los balones, y el niño se ha ido acercando y les observa, cuando el balón sale de los espacios de juego, es el niño de segundo grado quien se los alcanza. En algunos momentos, cuando el niño puede tener el balón, lo pivotea, y en otros, uno de los jóvenes le da indicaciones de cómo jugar. En la segunda fotografía se puede ver al niño casi encestando. De este modo, este niño ha ido ingresando al campo, desarrollando habilidades sociales para interactuar con quienes dominan ese espacio, ahora está allí en un “lugar” subordinado donde recoge el balón, pero adquiriendo además habilidades deportivas que luego le van a habilitar para estar en la cancha.

Otra estrategia, no tanto de ingresar al espacio de juego, sino de generarlo se da en la siguiente situación. Otro niño de segundo grado está a mi lado en el patio de tierra, cuando pasa un niño, él le pregunta “amigo, qué juego trajiste?” el niño lo voltea a mirar y sigue su camino. Ante el paso de un segundo niño, y la misma frase, este segundo niño le muestra un minúsculo carro. Esta interacción, que se da ante este niño de otro grado, con el cual no se relaciona frecuentemente, le permite buscar los juguetes que no posee dada su precaria condición económica.

c. Pidiendo permiso

En el grupo de los niños de kínder, donde hay uno que cuenta con un juguete, y el grupo no abarca más de 6 niños todos hombres, es la de pedir permiso, reconociendo una jerarquía donde el dueño del juguete autoriza el ingreso de nuevos participantes. El juguete es utilizado por un niño a la vez, y cuando otro quiere jugar, quien posee el objeto, le solicita permiso a su dueño generándose además un ordenamiento para la utilización de éste. Durante la observación no hubo negación de tal permiso.

c. Uniendo esfuerzos

Con una moneda de a cinco la juntaban y compraban canicas, cada canica les costaba diez pesos, o las más chiquititas, las pepitas valían cinco pesos, entonces ellos fascinados buscando los cinco pesos para las canicas más chiquititas (Encargada de la caseta)

De acuerdo a la narración de la persona encargada de la caseta, los niños más pequeños al reunir sus monedas logran adquirir aquello que individualmente no podrían, articulándose relaciones de cooperativismo.

d. Cuando una piedra es un juguete

Un grupo de niños de grado tercero y cuarto estaba jugando gogos; dos niños los estaban observando, uno de grado segundo y otro de grado primero, ninguno de los dos poseía aquellos objetos para ingresar al campo. El de segundo, reúne piedras, y empieza a nominarlos, darles color y poderes; siguiendo las mismas reglas del juego que estaban mirando, juegan gogos con las piedras. De la misma forma, en la siguiente fotografía se observa cuando una bolsa rellena convertida en balón de fútbol. En los dos casos se puede observar cómo ante la ausencia de los recursos materiales para los juegos, la creatividad y recursividad de los niños y las niñas aflora buscando el fin de la diversión.

8.8 Interacciones sociales marcadas por el género

8.8.1 Relaciones de dominación: niños vs niñas

Las diferentes divisiones del mundo social, como lo señalaría Bourdieu (2000b) más concretamente en las relaciones sociales de dominio y explotación que se han instituido entre los sexos, y en las mentes, bajo la forma de los principios de división que conducen a clasificar todas las cosas del mundo y todas las prácticas según distinciones reducibles a la oposición entre lo masculino y lo femenino, el sistema mítico-ritual es continuamente confirmado y legitimado mediante las prácticas mismas que determina y legitima (Bourdieu, p. 4). Juegos divididos en

“femeninos” o “masculinos”, y discursos que han naturalizado tal división han de encontrarse repetidamente en los niños y las niñas.



Estos niños y niñas de kínder sólo pueden jugar en la cancha donde practican voleibol cuando ésta se encuentra vacía, es decir, en tiempos diferentes a los del recreo y las clases de educación física. En la cancha de fútbol, otros niños juegan con una bolsa con algún tipo de relleno, ante la ausencia de balón y dando muestras de la recursividad de los jóvenes. En la primera fotografía vemos cómo las niñas juegan rayuela entre ellas, un niño se aleja de este espacio de juego, el cual ha sido dominado por el género femenino. En la segunda fotografía, se observa en la misma cancha el grupo de niños reunidos, también distantes de las mujeres. Vemos, cómo estas fotografías muestran el panorama donde el género es un criterio de agrupamiento que permite o no tener interacción social. En el primer caso, ser hombre implica la exclusión del juego de rayuela, en el segundo, por el contrario, el ser hombre permite tener interacción con los otros niños.

En conversaciones con una docente, señalaba que cuando los niños se comportaban mal en el aula de clase, como castigo ella los ubicaba cerca de las niñas, y ello le había dado buen resultado en el control del comportamiento. Este dato ha de estar relacionado con la tendencia a agruparse con los del mismo género. Por otro lado, en la fila que ordena a estos/as escolares, los hombres van ubicados uno detrás del otro, así como las mujeres, sin mezclarse entre género.

Uno de los criterios de ingreso y permanencia en el espacio de juego, y con ello, el establecimiento de relaciones sociales está dado por el género.

Investigadora: ¿Y lo juegan todos? ¿Niños y niñas!

Niño peruano de segundo grado: Sólo niños.

Investigadora: ¿Y por qué no las niñas?

Niño peruano de segundo grado: Porque ellas no saben, yo conozco mis amigos, ellos sabían, ellos inventaron todos los juegos.

Podríamos relacionar la frase “ellos inventaron todos los juegos” con el hecho que algunas reglas de los juegos que se practican en los diferentes países pierden vigencia en el país de recepción. Es decir, la cultura dominante chilena, evidencia su fuerza al imponer las reglas de juego, y con ello se va perdiendo las de los países de los niños y las niñas hijos e hijas de inmigrantes. Por otra parte, son ellos, los hombres los que saben desempeñarse en los juegos, y no las mujeres, como los señala el anterior discurso. En la siguiente conversación con niños y niñas de grado segundo de básica²²:

Investigadora: ¿Y ese niño a qué jugaba?

Niño: A la pelota,

Niño: A trompo

Niña: A las canicas

Niño: A basquetbol

Investigadora: ¿Y la niña a qué jugaba?

Niña: A la cuerda, saltaba

Niña: Voleibol

Niña: Fútbol femenino

Niña: Tenis para jugar con mujeres

Niña: Tenis femenino

Vemos pues, que las niñas no pueden ingresar a ciertos espacios tales como los demarcados por los “juegos de los niños” generándose relaciones de desigualdad, dados por el género en sí, o por la percepción de ausencia de conocimiento de la actividad. Las niñas por su parte, legitiman la práctica asumiéndola como “femenina”, apta para mujeres, socialmente aceptada como tal. La aceptación de esta práctica a partir del habitus, tiene su componente estructurante cuando se empiezan a producir fisuras a partir de los discursos en los cuales las niñas practican juegos “masculinos” y a tensionar tal la división social de tales juegos:

Niña chilena: La niña jugaba puras cosas femeninas y algunas cosas masculinas

Investigadora: ¿Qué cosas masculinas puede jugar la niña?

Niño: Canicas

Niño: Boxeo,

Niña: Yo también juego boxeo

Niño: Boxeo femenino

²² En esta conversación la diferencia de los discursos son relevantes en torno al género, por ello no se hace referencia a la diferenciación en torno a la nacionalidad.

En este discurso, vemos la naturalización de la división socialmente construida entre los sexos y así como su continuidad en la división de los juegos. En palabras de Bourdieu, si esta división parece "natural", como se dice a veces para hablar de lo que es normal, al punto de volverse inevitable, se debe a que se presenta, en el estado objetivado, en el mundo social y también en el estado incorporado, en los habitus, como un sistema de categorías de percepción, pensamiento y acción Bourdieu (2000b, p.4). Ahora bien, también se narran fisuras llegan a generar reacciones entre los niños e incluso las mismas niñas que ratifican su feminidad en la práctica diferenciada de actividades lúdicas y recreativas.

Niña ecuatoriana: A mí también me gusta jugar fútbol

Niña peruana: Yaa, pareces hombre Mina

Niño chileno: Neisy las mujeres también pueden jugar fútbol, no es cierto tía?

Niño peruano: Si pero las machonas

Niña peruana: Hay unas mujeres que parecen hombres

Niña peruana: Cuando juegan fútbol

Investigadora: Las mujeres no juegan fútbol?

Niño peruano: No po,

Niña peruana: Yo prefiero no jugar porque voy a parecer... hombre

Vemos, pues cómo el discurso de una niña que es extranjera tensiona la norma "el fútbol es jugado por hombres". El efecto de "desnaturalización" o, si se prefiere, de la relativización que genera casi siempre el encuentro con los estilos de vida diferentes, que suelen hacer aparecer las "elecciones" naturalizadas de la tradición como arbitrarias, históricamente constituidas (ex instituto), con base en la costumbre o la ley (nomos, nomo) y no en la naturaleza (phusis, phusei) (Bourdieu, 2000b, p.4). Sin embargo la fuerza del discurso dominante se impone en el juego de poder que se da en la interacción.

8.8.2 Reproducción de los roles tradicionales asignados al género femenino

Una de las interacciones que caracterizaron algunos espacios sociales fue dada a partir de la relevancia del rol mediador de las niñas. En diferentes momentos del trabajo en campo, observé peleas entre los niños hombres, algunas de las cuales fueron detenidas por las niñas. En el espacio de la pelea, los niños avivaban la confrontación, mientras que las niñas, ingresaban al espacio de la pelea y colocando sus cuerpos en medio, las detenían. En algunos casos un grupo de mujeres se quedaban con uno de los contrincantes mientras otras estaban con el otro niño. En otra situación, un grupo de niños mayores tenía alzado desde sus extremidades a uno de cuarto grado. Observo que

llega una niña que no debía tener más de seis años y empieza a discutir con ellos y logra que le entreguen al niño en cuestión, en observaciones posteriores me di cuenta que ella era su hermana menor.

Este tipo de interacciones ha de reproducir el rol tradicional de la mujer, a partir del cual ella es la que tiene dominio sobre el arte del diálogo y de la resolución pacífica de conflictos, mientras que el hombre es quien aviva la pelea. Volvemos, pues a resguardarnos en los planteamientos teóricos de Bourdieu, sobre la división social de sexos, a la naturalización de tal división, para articular las prácticas de estos niños y niñas con un contexto social y cultural. Es decir, es en este contexto chileno y latinoamericano, donde las mujeres asumen un rol distante del ejercicio de la fuerza, y cercano a la conversación.

Otra de las relaciones que se da entre las niñas está dada por la conversación que realizan en los recreos; de acuerdo a su edad, los temas varían entre juguetes, anécdotas de clase y temas de pareja.

Las más grandes hablan de otra cosa, que me gusta este chiquillo, que no me gusta, pololeo, porque también pololean, o que me gusta el más chico o yo me voy a casar con ella, o me voy a casar con esta otra, lo encuentro de segundo año, de tercer año. El hombre no, el hombre es más a jugar no más, las niñas casi siempre andan pendiente de los niños. (Encargada de la caseta)

He aquí donde desde la infancia se van diferenciando las actividades que pueden o no realizar tanto las mujeres como los hombres. Sin embargo, en este espacio también se generan fisuras como la que se devela en la conversación con niños y niñas del grado segundo:

*Niño chileno: Una vez había una guerra y el Marcos me quería pegar,
Investigadora: Y tú peleas igual que el Marcos y que Julián?
Niña peruana: Yo soy peor que ellos, usted no me conoce a mí.*

En este caso, la niña toma parte activa en la conversación describiéndose como parte del grupo de los niños. A pesar que la pregunta estaba dirigida hacia otro niño, la respuesta de Marcela es contundente frente a su desempeño en las peleas, desempeño que al no haber sido observado por mí, ella lo ratifica en su frase “usted no me conoce a mí”. Sin embargo a lo largo de las observaciones, la niña de la conversación se presentó como confrontativa ante comentarios o acciones de sus compañeros y compañeras.

8.9 Tipos de interacción al interior del campo entre pares

8.9.1 Interacciones agresivas

Tal como acabas de escuchar tú, que un niño me molestó, que un niño estaba diciendo groserías, que un niño me jaló la ropa, que me jaló el pelo, cosas típicas. Cuando ya son, cuando uno lleva años trabajando no desde fuera, sino como docente, uno está acostumbrado a este tipo de quejas, ya? (Inspector general)

En el discurso se identifican varios motivos de queja, que hacen referencia a formas de interacción donde hay agresión por parte de unos actores hacia otros. Las interacciones, de acuerdo a su discurso están en relación el discurso (groserías o garabatos), las prácticas (halar cabello, ropa) y otras no especificadas como el “ser molestado”. El docente legitima el recibir constantemente este tipo de quejas dada su experiencia al trabajar en el campo educativo.

En los siguientes discursos, se identifica la agresión de un niño, el mismo en las tres situaciones dadas en momentos distintos de la investigación, el cual hace referencia al “ser peruano” como elemento de descalificación, presentando una interacción agresiva con sus compañeros.

Niño chileno: Son unos imbéciles

Niño peruano1: Lo siento pero tú eres imbécil,

Niño chileno: en matemáticas no más, y tu peruano

Niño peruano1: tía, se cree, y mira, no tiene ninguna cuestión

Niño chileno: no importa

Primero, se asocia el “ser peruano” al “ser imbécil”. Este último es un término peyorativo, que de acuerdo al diccionario de la Real Academia de la Lengua proviene del latín *imbecillis*, adjetivo utilizado para designar escaso de razón. Sin embargo, en esta interacción donde hay una confrontación entre los dos niños, es decir, una relación donde la agresión genera una respuesta cuya finalidad también es ofender, se identifica que el niño chileno responde al “ser imbécil” en relación a sus aptitudes en un área del conocimiento, en matemáticas, pero él utiliza el mismo término hacia los otros, en torno a la nacionalidad, es decir una característica que no se puede modificar, que es parte del ser peruano, como se puede ratificar con los discursos posteriores.

Niño chileno: Yo me quiero ir con usted, yo estoy harto en esta escuela...ahhh, aquí hay muchos peruanos... cómo está pe, cómo está pe, hablan como imbéciles

Niño chileno: Peruano, los peruanos no valen.

Investigadora: ¿Y por qué no valen?

Niño chileno: Yo soy chileno,

Utilizar “pe” como muletilla es característica de los habitantes del Perú. De manera que se relacionan las personas de un país agrupadas por su forma de hablar, la cual es utilizada para la descalificación. En la tercera interacción, donde el “ser peruano” no vale, frente al “ser chileno” que si vale.

En las tres anteriores conversaciones, se develan discursos altamente descalificadores que denotan superioridad, los cuales se encuentran en parte de la sociedad chilena en relación a la población inmigrante peruana. Tal como lo señala Poblete (2006) en el imaginario de un grupo significativo de la población está la convicción que el país ha alcanzado un nivel de desarrollo tal que lo aleja de las “miserias cotidianas” que enfrentan nuestros vecinos, hecho que nos emparenta más bien con países del primer mundo (p.250).

De acuerdo a Larraín (2001), los otros de oposición más destacados en la construcción de la identidad chilena han son los países limítrofes... frente a ellos el chileno medio tiene un sentimiento de orgullo y superioridad... se tiene una pobre impresión de su capacidad y de su cultura... esta actitud se aprende ya en los colegios en el estudio de la historia (p. 265). Podemos articular la construcción social de la realidad con los discursos anteriormente expuestos y que se presentan como dominantes en la cultura chilena que se devela en esta interacción escolar.

8.9.2 Interacciones de protección y respeto-irrespeto

También los sentimientos y las vivencias juegan un papel importante en las acciones sociales, pues son una condición para tener éxito en la cooperación y mantener una buena relación con el otro. Ponerse en la situación del otro, ser capaz de empatía, no pueden ser sino aprendidos en un proceso de superación del egocentrismo, que es poder percibir con los ojos de los otros participantes las situaciones sociales en que se encuentra, (Aebli, 1991 citado por Murillo 2002).

Es así como se generan sentimientos de fuerte lealtad, entre los y las escolares, tal como se presenta a continuación:

Niño peruano: Y yo, yo me agarro, no te metas con él, métete conmigo. Yo lo estoy defendiendo, es mi amigo

En este tipo de relaciones que se tejen en el recreo y que están dadas por vínculos afectivos entre los niños y las niñas, de acuerdo a su género, su grado escolar y a su país, se observa los lazos de solidaridad entre ellos y ellas.

Niño peruano 1: que le vamos a pegar

Niño peruano 2: A las mujeres nunca se les levanta la mano.

Niño peruano 1: No. Le vamos a gritar

Niño peruano 2: Y por qué dijiste a pegar, si a las mujeres nunca se se se les tira un manazo. Ellas a ti, porque ella también te pegui, la deberé decirle, discúlpame todas esas cosas, y ya, te disculpo, todas esas cosas

Como se puede observar en la anterior interacción entre niños del grado segundo, de acuerdo al discurso que se presentó, es a las mujeres a quienes se considera más vulnerable. A pesar del carácter conflictivo de Fernando en los tiempos del recreo, en los últimos dos discursos expuestos pone en relieve una especie de código de ética: defender a los más chicos y no golpear a las mujeres, lo cual fue coherente con las observaciones en el campo. Sin embargo, la no agresión a las niñas no es en ningún caso una norma de comportamiento, sino el resultado de interacciones entre diferentes actores en contextos específicos, como se puede observar en la siguiente fotografía:



La niña que al pasar frente a mí, “interrumpe” la escena de la fotografía recibe por parte de uno de los niños una patada en su pecho. La justificación por la agresión estaba dada por la interrupción de la fotografía, invalidándose el cuestionamiento por el respeto entre pares, naturalizándose por parte de todos los actores sociales este acto agresivo.

8.9.3 Interacciones límites: del juego a la pelea

Las situaciones en que los niños se relacionan, se dan entre otras, en el contexto de juego, allí responden a una actividad específica, sin embargo, a lo largo de las observaciones se presentó un espacio muy corto entre jugar y pelear, una de las actividades que realizaban los niños era la confrontación cuerpo a cuerpo en la que el límite entre juego y pelea era muy difuso. Uno de los elementos que permite identificar que ya están en pelea, es la comunicación no verbal de los niños, especialmente su expresión facial.



En el caso de la fotografía quien tiene dominio de la situación es el niño de uniforme azul, su cuerpo sobre el del otro, y su mirada dan cuenta de ello. Mientras que el segundo niño está en una postura de defensa, tratando de retirar con su rodilla el cuerpo de su compañero, y su mirada refleja su estado de indefensión.

8.10 Interacciones con los adultos

8.10.1 Construyendo la relación con los niños y las niñas

En el noventa y seis cuando ya fue más este solamente si los niños se portaban mal se les llamaba la atención lo justo y necesario pero no teníamos tipo de conversación...en cambio el director que estaba el que llegó después, el que hizo como fuerte esta masiva de integración de los niños, él nos daba permiso para que conversáramos con los chiquillos, les preguntáramos qué les pasaba, si se sentían bien, si se sentían mal, atenderlos bien, eh, si un cabro le dolía la cabeza darle una aspirina, un agua, por último algo que le fuera a quitar el dolor. Entonces tú cambiaste tu fish y fue bastante bonito (Secretaria de la escuela, ex inspectora de patio)

Este discurso permite develar cómo la relación entre los adultos que frecuentan el patio y los niños y las niñas se ha construido como estrategia de integración a lo largo del tiempo. Se cambia entonces la visión que se tenía sobre los niños y las niñas, de sólo receptores de información y contenidos académicos a personas con emociones y experiencias de vida a tener en cuenta en el ámbito escolar. Tal estrategia, también se puede relacionar con la intención de convocar más niños/as hijos/as de inmigrantes para incrementar el número de matrículas de escolares.

8.10.2 Figuras contradictorias y ambivalentes

Otra de las interacciones en el patio de recreo está dada por adultos que se encargan de cuidar a los niños y las niñas que luego de terminada la jornada académica, esperan en la escuela a que sus cuidadores o apoderados les recojan. En una de estas situaciones, observé cómo una docente le llamaba constantemente la atención y regañaba a un niño de grado primero, el cual corría en la cancha de fútbol y no se quedaba a su lado, como ella lo demandaba. Posteriormente llega otra docente quien se acerca al niño tocándole la cabeza cariñosamente y señalando que él es uno de sus regaloneados. La primera docente hala al niño acercándolo a ella, preguntándole si ya no la quiere, y señalando también que él es uno de sus regaloneados. Durante toda la interacción, el niño permanece en silencio, manteniendo la mirada al suelo.

Dada la anterior descripción, encontramos, pues, cómo la figura de la docente es ambivalente para el niño, quien primero recibe de ella regaños por su mal comportamiento, y luego demandas y luego trato amable. De manera que el niño se convierte en un sujeto-objeto en esta interacción.

Podríamos retomar a Bourdieu y señalar cómo en esta interacción se pone en relieve el poder simbólico que la docente ejerce sobre el niño. Un poder que no se expresa como fuerza física, pero que actúa sobre el niño sometido al discurso de la docente, y que hace parte de las interacciones de la vida cotidiana, siendo naturalizado y legitimado por la persona sometida.

8.11 Construcción de la diferencia: Yo y el Otro diferente

A continuación vamos a exponer algunas de las interacciones de los niños y las niñas en el patio del recreo y a partir de ellas dar cuenta, en una primera instancia de la construcción de ese “*otro diferente*” desde los trabajos teóricos de Goffman sobre la estigmatización, y posteriormente de cómo se significa el nosotros-chilenos y los otros-inmigrantes.

8.11.1 Construcción de estigmas

Tía yo quiero decir algo, yo sé por qué los morenos crecen más y por qué los blancos se

quedan a veces bajos. Porque los morenos no les gusta su color, todos quieren ser blancos. ¿Cierto? ya, entonces cuando ellos son morenos crecen más tienen algo en común, en cambio los blancos tienen la cara blanca, todo el cuerpo blanco, pero algunos se quedan chiquititos. Por eso tienen más virtudes (Niña peruana de grado sexto)

Las categorías blanco/negro, bajo/alto, sólo tienen sentido en un contexto socio-cultural específico. Los afro-descendientes en la E.R.A. vendrían a ser minoría y como tal “los otros” diferentes, y los “blancos” los normales. Es decir, a partir de la generación de estas dicotomías se producen discursos que validan la raza blanca, y que compensan – tal como está en la conversación – la raza negra (los morenos). El atributo indeseable, en términos de Goffman (2003) habría de ser tema de discusión por la incongruencia con el estereotipo de cómo debe ser determinada especie de individuos; el estereotipo masculino aceptable de la cultura occidental, habría de ser blanco.

8.11.2 Símbolos de estigma: el color de la piel y el acento

Otro de los símbolos de estigma es el acento, tono de voz, uso de palabras y modismos que terminan dando información sobre la nacionalidad, y generando con ello, tipo de interacciones específicas, tales como las que se presentan a continuación entre niños del grado tercero.

Niño chileno 1: Tía, ese es chileno y a veces habla como peruano

Niño chileno 2: Yo no hablo como peruano

Niño peruano 1: Habla pe

Niño chileno 2: Qué pasa, yo no soy peruano

Niño chileno 1: Qué pasa, boludo, boludo

Niño peruano 1: No sabe ni hablar, ni hablar peruano ni argentino

Niño peruano 1: Soy pe peruano,

Niño peruano 1: Es peruano, porque así hablan los peruanos

Investigadora: ¿Y cómo hablan los peruanos?

Niño peruano 1: Mira, los chilenos con la chi, y los peruanos con la pe

Investigadora: ¿Si?

Niño peruano 1: Hola pe, así dicen, pe

Investigadora: Cómo hablan los peruanos?

Niño chileno: Hablan con la pe

Niño peruano: Ellos (chilenos) hablan con la che, dicen, qué pasa picao choro

Los rasgos andinos también se convierten en símbolos de estigma, los cuales dan información descalificadora sobre los individuos en cuestión. En el siguiente discurso el “ser peruano” se ha materializado en un rostro, una serie de rasgos faciales que dicen del origen indígena de algunos países tales como Bolivia, Perú, Guatemala, México, los cuales han sido llamados

pueblos testimonio, o América Indígena, de acuerdo a diversos autores analizados por Larraín (2001), en contraste con países como Chile, el cual haría parte la América mestiza o los pueblos nuevos, cuyos rasgos físicos darían cuenta del encuentro de diversas razas.

Niño peruano 1: Mi hermano es peruano, pero no parece. Ah sí, parece chileno, parece, parece,

Investigadora: ¿cómo así que parece?

Niño peruano 1: Es igualito la cara, es blanco, blanquísimo

Niño chileno 1: No, es negro,

Niño peruano 1: Es blanco. Es que como mi colegio, en el colegio de él, se, se parece chileno, le dicen chileno. En cambio él es chileno, porque parece blanquito. En cambio yo, yo soy negro y usted es blanca, en cambio mire la diferencia de su mano con mi mano

Niño peruano: Por la cara, la cara de peruano

Investigadora: ¿Cómo es cara de peruano?

Niño peruano: Así, como ella

Niña peruana: No, cara de mono

En que como que los chilenos tienen como que la piel más blanca y los peruanos tienen la piel más oscura. (158-159)

De manera que los rasgos andinos no habrían de ser un elemento característico de los chilenos y las chilenas de acuerdo a estos discursos, y a algunas de las observaciones de campo, donde a partir del tono de piel se categorizaban por nacionalidades los y las escolares. Vemos pues, cómo los cuerpos son portadores de información socialmente construida, tanto en categorías de nacionalidad, como en estatus dadas las polaridades blanco/negro y los significados asociados. Sin embargo, en algunos contextos ni el acento ni el tono de piel son símbolos confiables de aquello diferentes a la norma, es decir, aquello extraño para la sociedad chilena, ya que existe diversidad dentro de la anhelada homogeneidad nacional, además micro-espacios donde se presenta, lo que en términos de Goffman (2003) se denominaría encubrimiento.

8.11.3 Encubrimiento: Parecer chileno

Investigadora: ese apellido, ¿Guamán, de dónde es?

Niña peruana: Es de Perú,

Investigadora: ¿Ahh eres peruana?

Niña peruana: Chilena po. Tía y usted se tiene que sacar un 7?

Investigadora: Si, mejor si me saco un siete. ¿Tus papás de dónde son?

Niña peruana: De Perú

Investigadora: ¿Pero tú eres un poquito peruana?

Niña peruana: Chilena chilena

De acuerdo a Goffman (2003), las personas estigmatizadas pueden jugar con la información sobre su estigma, a manera de secreto o dando información incompleta sobre sí misma. En el caso de la conversación presentada con la niña de primer grado, se utiliza el encubrimiento como forma de encajar con la sociedad receptora. Por otra parte, dado que la nacionalidad y con ella la raza puede utilizarse como elementos de discriminación y jerarquización en los espacios de interacción en la escuela, el tratar de pasar como chileno o chilena fue una práctica observada en diversidad de ocasiones en el patio de recreo, con mayor fuerza en los grados de primero y segundo básico.

Por otra parte, los nombres y especialmente los apellidos también se convierten en símbolos que dan información sobre las características de las personas. Por ejemplo, algunos apellidos son categorizados como de origen indígena, español, europeo, etc. dando cuenta no sólo de la ascendencia de los sujetos, sino también construyendo relaciones de dominación cuando las características han sido descalificadas y consideradas negativas.

8.12 Discursos sobre nosotros chilenos y los otros inmigrantes

La construcción de discursos tales como “nosotros”, “los otros” son anclajes de contextos sociales y culturales específicos, y crean tipos de relaciones de acuerdo a dónde nos posicionemos. El surgimiento de categorías como los chilenos, las chilenas, los peruanos, las inmigrantes, los extranjeros, los ecuatorianos, responden a la misma realidad de la Escuela República de Alemania, es decir, es un conocimiento situado, específico de este contexto y está relacionado con el proceso de inserción de la población infantil migrante, de los hijos e hijas de migrantes y de las interacciones que se presentan en la escuela y específicamente en el patio de recreo.

La construcción de “los otros” como una construcción antagónica de “nosotros” en la E.R.A. y específicamente en los espacios de recreo da cuenta de diferentes nacionalidades. Para definirse a sí mismo, tal como lo plantea Larraín, se acentúan las diferencias con los otros. La definición del sí mismo siempre envuelve una distinción con los valores, características y modos de vida de otros (Larraín, 2001, p. 32). Si se parte del “nosotros” como los “normales”, y los “otros” como los “estigmatizados”, nos encontramos con la construcción de polaridades en las cuales se incluyen a unos individuos (normales-chilenos) y se excluyen a otros (anormales-inmigrantes) que generan a su vez discursos y realidades excluyentes.

8.12.1 Chilenos/as e inmigrantes: Nosotros y los Otros

Niño chileno 1: Yo soy chileno

Niño chileno 2: ¿Ahh buena chileno, y de qué equipo?

Niño peruano 1: ¿Tú de dónde eres?

Niño chileno 2: Soy chileno

Niño peruano 1: ¿Por qué eres chileno? Por qué no te conviertes al Perú?

En este discurso aparece una categoría relacionada con la nacionalidad, lo cual hace referencia al contexto específico de la Escuela República de Alemania, donde la presencia de niños/as hijos/as de inmigrantes posibilita el surgimiento de estas posiciones de sujeto así como crea prácticas y tiene efectos en la interacción. El ser chileno abre un marco de posibilidades para el establecimiento interacciones, la pertenencia al país receptor, el participar de la cultura dominante genera un tipo de respuesta específica (preguntar por el equipo de fútbol) y que le incluye en el grupo “nosotros los chilenos” con el cual se comparten intereses. Por su parte, el niño peruano (que es el único en esa interacción) cuestiona tal categorización al percibirse del grupo opuesto (no ser chileno).

Por otra parte, en la interacción presentada, observamos discursos que se articulan con prácticas en torno a la identidad. De acuerdo a Larraín (2001) uno de ellos, hace referencia al ser chileno en relación a la pertenencia a equipos de fútbol, y a la asistencia a los partidos y respectivas celebraciones (en caso de victoria) en lugares tradicionales como Plaza Italia.

8.12.2 Los Otros - Ellos

Los otros, en este contexto escolar, vienen a ser los niños y las niñas que no son chilenos, ya que como se ha planteado, la categoría de la nacionalidad surge con fuerza en este escenario específico al encontrarse como mayores símbolos de estigma el acento, el color de piel, y otros que informan sobre aquello que se presenta como diferente al “nosotros chilenos”. A continuación se van a ir articulando los discursos de esos “otros” de acuerdo a la nacionalidad, primero peruanos, luego ecuatorianos y finalmente colombianos.

a. Ellos los peruanos

Si bien son bien parecidos a nosotros, pero hay rasgos que uno hace, que de golpe, a veces se equivoca. De repente es parecido a los mapuches porque no todos son iguales. Aquí en Santiago se da de cuenta que es como raro, que se dan distintos tipos de blancos, es como mezclas raras, en cambio usted va al campo y todos de una misma acuarela... los del norte son más parecidos a los peruanos, pienso yo, a lo mejor estoy mal yo. Como que la gente de provincia tiene otros rasgos de

repente. Como que en la ciudad se producen otro tipo de mezclas, la raza, no se da la misma (Auxiliar de aseo)

En este discurso donde se ha solicitado describir a la población peruana que está en la E.R.A. se presentan varios elementos que se articulan en la construcción de una diferenciación nosotros/ellos. Por una parte, el peruano se parecería al mapuche al compartir rasgos indígenas, y a “la gente del norte” o de provincia; señalando que visibilidad y la fuerza del estigma²³ se dan en Santiago donde la diferencia étnico-racial sería más fácil de percibir dadas las mezclas de raza blanca cuyo contraste facilitaría la diferenciación con el peruano. Este discurso nos remite al trabajo de Larraín (2001) quien señala la construcción de los otros de diferenciación en relación al pueblo mapuche y a los peruanos y bolivianos. Respecto a estos dos grupos sociales, hay un sentimiento de superioridad y desprecio por su cultura pre moderna. Este mismo autor retoma el análisis de Bernardo Subercaseaux²⁴ donde se presenta a Chile como un país diferente al resto de Latinoamérica, un país frío y de rasgos europeos... y que ha superado un pasado premoderno (Larraín, 2001, p. 163), que caracterizaría a los países latinoamericanos (exceptuando los países del cono sur) y que les ubicaría en una escala inferior de progreso. Por otra parte, nos remite a la articulación raza blanca-desarrollo, al ser Santiago, eje de desarrollo en un país altamente centralizado, cuyas provincias no gozarían, de acuerdo al discurso presentado, ni de la piel blanca ni del desarrollo de la capital chilena.

b. Ellos ecuatorianos

De la totalidad de población infantil inmigrante en el colegio, 8 son ecuatorianos, y como se describió en un apartado anterior, tienen rasgos afro-descendientes. Su color de piel se presenta como un símbolo de estigma visible, de acuerdo al desarrollo teórico de Goffman (2003), es decir, que permite comunicar que el individuo lo posee.

Los más negritos, negritos, negritos, negritos po, tú sabes que aquí hay unos ecuatorianos negritos, negritos, negritos y nosotros quedamos impresionados... (Secretaria Colegio, ex inspectora de patio)

La información que brinda este símbolo, es decir, “ser negrito” se construye como una categoría fuera de la norma de los tonos de piel, y de raza en Chile. A nivel histórico, si bien hubo

²³ De acuerdo a Goffman (2003) la visibilidad del estigma dice en qué medida ese estigma sirve para comunicar que el individuo lo posee (p.63). La fuerza del estigma, haría referencia a la imposición por la fuerza que hace el estigma en la interacción.

²⁴ Para profundizar en el análisis, remitirse a Bernardo Subercaseaux, Chile, ¿Chile, un país moderno? (Santiago: Grupo Editorial Zeta, 1996)

presencia de raza africana en los siglos posteriores a la conquista española, para el siglo XIX no había presencia de este grupo étnico en el país. De manera que se construye un estigma, en palabras de Goffman (2003) una teoría de estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias. (p.15)

Otro de los discursos con los cuales se articula el “ser ecuatoriano/a” son los comportamientos agresivos.

Mire, la mayoría de los niños ecuatorianos bastante agresivos

Investigadora: ¿En qué sentido?

Sabes qué no sé si será la parte donde viven, realmente no lo sé, no sabría decirte, muy enojones, ellos no esperan a una conversación, llegan y lanzan, dicen grosería, si ellos pudieran golpearte dentro de la sala te golpean. Entonces tú tienes que lograr hacerle entender que una, que esto es una escuela un sistema público, que no están en su país, y siempre es eso lo que hay que estar recalando que no están en su país, que acá es diferente que acá va más al diálogo, y eso, pero después cuando se dan cuenta que pasan dos años, asumen que pasan el moño, pero en dos años (Secretaria Colegio, ex inspectora de patio)

La anterior narración da cuenta de la agresión como un elemento constitutivo y natural de los niños y las niñas, en cuanto ecuatorianos, es decir perteneciente a un país donde la norma es la agresión, diferente a Chile, como se expresa en la frase “*acá es diferente acá va más el diálogo*”, volvemos, pues al referente descrito por Larraín, sobre la construcción de un Chile civilizado frente al resto de países latinoamericanos.

En las observaciones de campo, se ratifican los comportamientos agresivos de una de las niñas ecuatorianas, resultado de las interacciones en las cuales participa y como respuesta a la estigmatización en torno a su color de piel.

Niña peruana: Porque la molestaban en su escuela porque era morena y le decían chocolate

Niña ecuatoriana: Y le decían negra fea

Niño chileno: Y cuando la molestaban le decían vuélvete para comerte, vuélvete para comerte

Niño chileno: En discusiones de mujeres, yo no me meto

Niña peruana: Oye, estoy peleando con la negra y no contigo

Como podemos observar, las dos interacciones dan cuenta de la violencia que se ejerce contra las niñas ecuatorianas por su color de piel, una de ellas responde de forma agresiva, la otra

niña, guarda silencio y presenta una actitud sumisa. Siendo no sólo el símbolo de estigma (color de piel) el motivo de agresión, sino la dominación de género, confirmándose el antagonismo hombre/agresivo mujer/sumisa. Bourdieu (2000b) señala que la violencia simbólica impone una coerción que se instituye por medio del reconocimiento extorsionado que el dominado no puede dejar de prestar al dominante al no disponer, para pensarlo y pensarse, más que de instrumentos de conocimiento que tiene en común con él y que no son otra cosa que la forma incorporada de la relación de dominio (p.6)

c. Ellos colombianos

La población infantil colombiana que está en la E.R.A., no sobrepasa el número de 7 niños/as.

*No, los colombianos siempre dicen usted
Los colombianos hablan con más respeto
(Acá) hablan y tú y tú y tú. En cambio allá en Colombia dicen usted, no más (Encargada de la caseta)*

Son más respetuosos, son más caballeros. Los que estuvieron aquí, tuvimos una familia entera, muy educados, caballeros, nada que decir, ellos son pasivos. (Secretaria Colegio, ex inspectora de patio)

De acuerdo a los anteriores discursos el elemento que caracteriza a los niños y las niñas colombianas hace referencia a la formalidad del trato interpersonal con especial énfasis a las figuras de autoridad. Otro discurso sobre el ser colombiano/a es el anclado en el color de la piel:

No eres negra como los colombianos, no eres colombiana.

Los colombianos son negritos, así como Karina, pero que ella es del Ecuador

Usted es colombiana, pero parece chilena, por la piel. (Niño peruano)

Vemos pues cómo se tejen argumentos que se desplazan entre los polos (negra-colombiana y blanca chilena) a partir de los diferentes discursos presentados y que construyen el “ser colombiano/a” desde las interacciones entre los niños y las niñas. Por otra parte, a pesar que hay una asociación entre el símbolo de estigma (color de piel) a un grupo específico (nacionalidad colombiana), se encuentra que tal símbolo, de acuerdo al desarrollo teórico de Goffman (2003) no

sería confiable para brindar información sobre el estigma, pues el “*ser negra/o* también podría ser característico de la población del Ecuador.

Nos encontramos con la naturaleza cambiante de los significados de acuerdo a los discursos que se vayan articulando para la construcción de nuevas realidades donde se ha empezado a problematizar algunas categorías (estigma étnico- nacionalidad). El encuentro de subjetividades que se dan en las interacciones de los y las escolares, generaría una intersubjetividad crítica ante discursos (color de piel/nacionalidad) que empiezan a desdibujarse del escenario, dando espacio para la construcción de nuevos planteamientos menos dicotómicos. Estos cuestionamientos pueden señalarse como fisuras para la construcción de nuevas realidades, y también como aquello estructurante del habitus que le modifica.

8.13 Discursos alrededor de la escuela

Al considerarse la escuela como uno de los espacios de socialización, se considera también, la infancia como una etapa en la cual es necesario intervenir para la formación de individuos competentes, socialmente aceptables y responsables. Es decir, se le atribuiría a la población infantil características opuestas, incompetencia, irresponsabilidad, incapacidad. El proceso de socialización, considerado como etapa indispensable en el desarrollo de los niños, se torna progresivamente en el fundamento de diversas elaboraciones institucionales y legales, entre las que destaca el papel de la educación formal, mediante se le asigna a la infancia un lugar específico en la estructura social y se le segrega de diversos ámbitos del mundo adulto (Alvarado, s.f. p. 74)

Por otra parte, la socialización se realiza mediante un sinnúmero de estrategias pedagógicas, que se caracterizan, entre otras, por el ejercicio del poder (relaciones docente-escolar, figuras de autoridad, etc), que, de acuerdo a De la Villa (2008), se realizan con un poder fáctico, instrumental y socioemocional, que, a través de las praxis educativa se interioriza con lo que tendemos a convencernos de que no se ejerce poder en el sentido estricto de imposición, sino que sus prescripciones, prerrogativas, fines y mecanismos no son más que un posicionamiento "natural" que adoptamos libremente (De la Villa, 2008, p. 74).

Para dar cuenta de algunos de los elementos que caracterizan la escuela como institución moderna han de develarse a continuación, donde voy a dar cuenta de los diversos roles que se fueron articulando alrededor de la escuela a partir, tanto de los discursos de los niños y las niñas como de los adultos con los cuales interactúan. El primero de ellos, hace referencia a la escuela como escenario de reproducción de valores nacionales y tensiones entre países; el segundo a la escuela tradicional de la modernidad y su búsqueda por la normalidad; el tercero a la escuela como espacio para ascenso social; en un cuarto lugar, como escenario de reproducción de la lógica

competitiva; para terminar con las características de la escuela municipal y su vínculo con la comunidad, y finalmente como espacio de acogida y referente afectivo

8.13.1 Escuela como escenario de reproducción de valores nacionales, la generación de fisuras y la posibilidad de nuevas realidades

Los discursos nacionalistas interpelan a los niños y las niñas en la E.R.A. a partir de diferentes instrumentos simbólicos. Uno de ellos es el conocimiento, la construcción de realidad a partir de los discursos planteados en los textos escolares y los contenidos curriculares que reciben los niños y las niñas inmigrantes, en la necesidad de socializarlos en este nuevo contexto chileno, así como la reproducción de valores y símbolos patrios (chilenos) que conllevan a un adoctrinamiento y la tan anhelada homogeneización.

Entonces ellos van a conocer la historia de Chile. En séptimo básico, van a conocer la república portaliana y ellos están conociendo como cualquier chileno la historia de Chile desde la visión de los historiadores oficiales que han interpretado la historia de Chile tradicionalmente y que son autores oficiales para el Estado de Chile, entonces el vacío de ellos es que no van a conocer la historia del Perú porque no se enseña la historia del Perú, se enseña la historia de Chile (Docente de matemáticas)

Yo lo encuentro normal que, claro, el problema puede ser que el problema del estudio de la historia y ahí les puede molestar, pero bueno, ellos se adaptan lo más normal para toda actividad no más (Inspector de patio)

Los dos anteriores discursos han de aparecer antagónicos sobre los contenidos curriculares. En el primero hay una postura crítica frente al proceso de aculturación y los efectos que pueden tener en los y las escolares migrantes, así como también una postura crítica sobre la construcción de realidad a partir de los discursos oficiales sobre “la historia” de Chile. Por otra parte, en el segundo discurso totalmente opuesto, da cuenta de “el problema de la historia” no como un elemento a tener en cuenta a la hora de plantear una educación intercultural, sino como un obstáculo que se supera con la “adaptación” pasiva y sin reflexión por parte toda la comunidad educativa.

Por otra parte, los niños y las niñas develan las tensiones que existen entre los países por temas históricos, ellos y ellas reciben información y construyen su propia versión de los sucesos, generando, en algunos casos rencillas “en nombre de la patria”.

Niño peruano: Tía acá en Chile te hacen que una guerra porque este Chile quiere la mitad de nuestro mar, mío, mire, este es el mar, mire la mitad...

Niño chileno: si po, porque los peruanos fueron a Chile y luego se quedaron afuera para pelear por Perú

En la anterior interacción, podemos observar cómo es asumida por estos niños de 6 años de edad, cómo a través de sus conversaciones reproducen los discursos construidos socialmente. Larraín (2001) señala cómo a partir de las guerras (de independencia y contra Perú y Bolivia) se han ido conformando algunos de los discursos de la identidad nacional chilena, y los cuales permiten entender desde una mirada histórica la confrontación entre chilenos/as y peruanos/as, la cual se recuerda en diversas fiestas nacionales. Sin embargo, la presencia de un Otro, con una historia diferente o una versión diferente de la historia permite, en escenarios como los brindados en la E.R.A. relativizar algunas “verdades”, desnaturalizar los discursos oficiales.

Ahora los chilenos saben que hay algo más allá de Chile (Docente de Comprensión Social)

La posibilidad del encuentro cultural y un inicial elemento dialógico entre las memorias de Chile y de Perú han permitido la aparición de fisuras en los discursos sobre la educación, las ciencias sociales y la realidad latinoamericana

Porque las ciencias históricas son interpretativas, son estudios del pasado en este caso de los chilenos y los historiadores tienen interpretaciones que hacían de corte liberal, entonces va a ser una historia liberal o conservadora, o una historia económica o social, política, depende del enfoque del autor...y para el niño peruano estudiar con el texto de la historia de Chile. La unidad que se les debe enseñar ya vienen diseñadas, (Docente de Comprensión Social)

... que a esta altura deberíamos tener una historia latinoamericana pero yo creo que todos los países todavía están estudiando sus historias particulares y no hay una historia desde una visión latinoamericana o de América del Sur (Docente de Comprensión Social)

La posibilidad de escuchar otras versiones de la historia contada por quienes perdieron las batallas (y sus descendientes), implica también la relativización y puesta en tensión de las versiones oficiales y el cuestionamiento de su servicio a los poderes dominantes, además de empezar a construir nuevos significados y memorias. Textos como “El Roto Chileno” de Hernández, que si bien data del año 1929, es uno de los tantos analizados por Larraín (2001) en los que se encuentran discursos a partir de los cuales se generó una versión de realidad en la cual se daba supremacía a las

y los chilenos/os sobre sus vecinos latinoamericanos. Los otros de la identidad chilena, tal como los define Hernández, son los indios peruanos y bolivianos a los cuales describe como inferiores, (Larraín, 2001, p.151)

Ahora bien, el paradigma crítico de las Ciencias Sociales también tiene su respectivo eco en las Ciencias de la Educación, y ello ha ido permeando los discursos de algunos de los docentes de la E.R.A. como se da cuenta a continuación:

... se valoriza al almirante Grau de su caballerosidad, de su gentileza que el siendo triunfador, ¿ya? Actúa humanamente y se refleja las cartas que manda a la viuda, ¿ya? Se refleja su deferencia para con el país para decir, bueno, usted, tenía un gran patriota pero es una situaciones militares también no es una situación diplomática la que dice bueno, aquí hay una situación x que se trata como tal, eso nunca estaba digitado en los textos escolares (Docente de matemáticas)

Vemos pues en este discurso, cómo se van tejiendo nuevas historias, memorias que van generando nuevos significados sobre la relación entre los militares (chilenos y peruanos), siendo el discurso de algunos docentes quienes lo ponen en relieve, he aquí el marco de posibilidades para la construcción de nuevas realidades desde la escuela, donde se tensionen algunos de los valores nacionalistas . De acuerdo a Giroux (1997) citado por De la Villa, (2008), los educadores necesitan ser (re)convertidos en intelectuales transformativos que enseñen y practiquen el conocimiento, los hábitos y las destrezas de la ciudadanía crítica, trabajadores dedicados a la producción de ideologías y prácticas sociales (p. 86).

Otro de los espacios en los que se abre un marco de posibilidad para el encuentro y diálogo de las diferentes culturas se da en algunos de los espacios académicos

Entonces hay una interrelación respecto de lo que ellos tienen y puede traer, muchas veces ellos traen sus monedas en sus bolsillos y dicen, bueno, esto es por esto. Acá aparece Gabriela Mistral, tenemos la capacidad para decirle de Gabriela Mistral, pero si en el Perú aparece por ejemplo Grau, ellos tienen que tener la capacidad de decir bueno, si no, averigua, si usted tiene su libro, mire yo tengo acá un escritor, y pueda ser alguien, a lo mejor no tan famoso, pero acá yo tengo a Mario Vargas Llosa (Docente de matemáticas)

Vemos pues, cómo a partir de materialidades tales como las monedas de los países se pueden generar espacios de conversación para el intercambio de información de los diversos países, y con ello la relativización de discursos dominantes de acuerdo a la dinámica específica de las interacciones.

8.13.2 La escuela tradicional de la modernidad y su búsqueda por la normalización y el establecimiento del orden

La escuela como institución legitimada por la sociedad para la normalización de los cuerpos-mentes. La educación se convierte en la conceptualización de Durkheim en un proceso heterónimo de creación social del sujeto, donde mediante la imposición y la coacción, la disciplina, se socializa al sujeto escolar y se mantiene el orden social. Los individuos son ejercitados en el mantenimiento de lo establecido y se les forma como sujetos que han de obedecer, (De la Villa, 2008, p. 78). De manera que la escuela implica para los niños y las niñas migrantes un espacio donde se ha de aprender aquello que es correcto, el orden, hacer aquello que todos hacen, de manera que el llamado a la norma opera desde la escuela a aquellos miembros de la sociedad que venían con una forma diferente de actuar, pensar y sentir.

...si el niño se comporta igual que nosotros, entonces, es más fácil para cualquier niño (Inspector de patio)

... tienen un montón de garantías, ellos tienen que adaptarse aquí a otras realidades, (Inspector de patio)

... el extranjero pierde sus modismos porque los absorbe la cultura nuestra po, lo absorbe en este caso los modismos nuestros, ya? 8 Inspector general)

El adoctrinamiento y acatamiento acrítico es el que se expresa en el primer discurso como forma de llevar a cabo el proceso de adaptación-asimilación de la cultura chilena por parte de los niños y las niñas inmigrantes. La escuela además de ser un espacio heredera del patrimonio ilustrado, donde se busca volver culto al inculto al ignorante, se convierte en un espacio donde se busca educar en la cultura dominante, en este caso la chilena, haciendo uso de la violencia simbólica.

8.13.3 La escuela en la normalización de cuerpos

La E.R.A. se presenta como escenario de encuentro y diversidad cultural al permitir la llegada de niños y niñas de contextos socio-históricos diferentes al chileno. Sin embargo, los y las escolares, que llevan su cultura incorporizada, han de vivir un proceso de sometimiento, no solamente a la sociedad, sino a una en un país diferente al cual empezaron a ser “socializados”

De repente les daba como por bailar, y hacían coreografías. Una niña morena, de raza negra con otras, eso me parecía bonito, pero ya no juegan a eso. Cuando llegué a veces me reía

porque tenían gracia para bailar. Pero ahora no, tienen como otro tipo de juegos, se veían peleando, es malo. (Auxiliar de aseo)

El poder, de acuerdo a los planteamientos teóricos de Foucault, penetra los cuerpos a través de dispositivos de poder/saber, tales como los métodos disciplinarios y de corrección. Es este poder que es legitimado y no se percibe como fuerza que agrede tiene una dimensión simbólica.

Profesor: Es tal el problemita

Investigadora: ¿Por qué?

Profesor: Porque juega al payaso. Todo el tiempo risas y risas y risas (imita con su cuerpo cómo se mueve). Si, se mueve bastante, uno la ve en el recreo y se mueve bastante... Un espíritu alegre

Investigadora: ¿Un espíritu alegre?

Profesor: Claro. Un profe me dijo, a ella le patina. Por qué le dije. Y no es muy común que haya niñas así de... Aquí en Chile los niños son más opacos

Profesor: y le dije (a la estudiante), ¿te das cuenta que tú haces reír a los del curso y ellos se ríen de ti? fíjate no más, cuando yo te haga una ceja, se están riendo de ti, de tu alegría de vivir, de tu chispa, pero a su vez se están riendo de ti

Esta última niña es Maritza, cuyo cuerpo se ha ido *normalizando* a lo largo del año escolar. Ella ingresó a la E.R.A. en abril, proviene de otro contexto socio-histórico donde el baile y la extroversión hacen parte de la “norma”, y por otro lado, es de origen africano, de manera que su cuerpo es portador de su cultura. El cuerpo aparece como superficie en la que se fijan atributos sociales por medio de ceremonias y rituales que en muchos casos suponen una transformación física del cuerpo, “el cuerpo ofrece de por sí una amplia superficie apropiada para exhibir públicamente marcas de posición familiar, rango social, afiliación tribal y religiosa, edad, sexo.” (Martínez, 2007).

Sin embargo el estar en un nuevo escenario cultural como el chileno, ha de implicar asumir un nuevo orden social, el cual se inscribe en los cuerpos a través de esta confrontación permanente, más o menos dramática, pero que siempre otorga un lugar destacado a la afectividad y, más precisamente, a las transacciones afectivas con el entorno social. No se trata sólo de la «normalización ejercida por la disciplina de las instituciones», sino también de «la presión o la opresión, continuas y a menudo inadvertidas, del orden ordinario de las cosas, (Fernández, 2005)

La transgresión a la norma la pone en relieve. Es así como los movimientos corporales de Maritza conllevan a dar cuenta del orden establecido en la sociedad chilena, donde “lo opaco” de

los niños y las niñas es lo común e incuestionable. Sin embargo esta presencia del extranjero no necesariamente implica una relativización de la norma. En la parte de la entrevista presentada anteriormente y ratificado en las observaciones, la escuela ha logrado su objetivo de docilitar cuerpos (como el de Maritza) desprovistos de reglas socialmente construidas en el contexto chileno.

Otro es el caso a exponer hace parte de las observaciones realizada en uno de los pasillos aledaños al patio de recreo. Allí pasa un grupo de niñas de segundo grado, corriendo y gritando. Una profesora llama a una de las niñas, y empieza a regañarla, le dice “*tú eres una dama, no gritas, no contestas, no molestas las damas no hacen eso. Tú eres como una hija para mí, y a las madres nos da pena que anden gritando*”. La niña de cuyos ojos empiezan a brotar lágrimas, buscar secarlas, mientras la profesora está hablando y las otras niñas con las que jugaba esconden su carita de la escena. Luego ella y sus amigas se van en silencio a la sala.

En esta escena, podemos ver la articulación de la autoridad de la docente, con la violencia simbólica ejercida sobre la escolar, la aceptación del discurso por parte no sólo de la niña implicada sino también de sus compañeras y por otra parte la transmisión de los roles tradicionales del género femenino, empotrados en la frase “*una dama es*”. Al respecto, de acuerdo a la traducción y análisis de Fernández (2005), Bourdieu (1989)²⁵ afirma que la fuerza simbólica, como la de un discurso performativo y, en particular, una orden, es una forma de poder que se ejerce directamente sobre los cuerpos y de un modo que parece mágico, al margen de cualquier coerción física. Pero la magia de la palabra o de cualquier otra expresión simbólica, sólo funciona si se apoya en disposiciones previamente constituidas, como ilustra magistralmente en su análisis de la génesis social de la mirada del Quattrocento o de las categorías tácitamente comprometidas en los juicios de los profesores, (Fernández, 2005, p. 17)

Ahora bien, ya en el espacio del recreo se han ido notando los cambios que han sufrido los cuerpos de los niños y las niñas migrantes cuyo contexto socio-histórico y cultural diferente les permitía un habitus que se ha ido estructurando de acuerdo al nuevo contexto chileno.

Era solamente juegos a correr, saltar, era, era, es que ellos no se portaban mal, sí habían de repente que hacían daño, pero no tanto, desordenados con corrían, jugaban a pillarse, corrían, saltaban, eso, eran diferentes juegos, pero no sé cómo explicártelo, pero era bastante diferente...Entonces era como muy desordenado los chiquillos jugaban a la pelota, ahora, no, porque los chiquillos saben que juegan a la pelota, los más chicos no se meten al patio, se van por el costado, ya están como más abiertos ahhhh, saben que los más grandes están jugando a la pelota, ellos tienen que pasar por el costado, irse al patio de la tierra o irse al patio de costado, donde juegan las niñas, lo niños, los árboles, (Secretaria

²⁵ En *La noblesse d'état*, Minuit, París.

del colegio, ex inspectora de patio)

En este discurso se observa la normalización de los cuerpos en relación a cómo moverse, por dónde moverse. El ordenamiento del que se da cuenta en el discurso permite constatar la eficacia de los métodos disciplinarios que se utiliza en la escuela moderna, la cual es un dispositivo “hacedor de conductas que se autoimponen mediante la práctica” (De la Villa, 2008, p. 74). La escuela ha logrado el trabajo de convertir niños y niñas salvajes, desordenados/as, en niños y niñas que van camino al progreso, al orden, a la civilización.

8.13.4 La escuela como espacio para ascenso social

La escuela, la institución para la enseñanza de las artes, de oficios y de las habilidades básicas para el funcionamiento en el mercado y en la sociedad es percibida como una institución que conlleva a un mejoramiento en la calidad de vida. La escuela perfila y legitima ciertos ideales y deseos, instituye criterios de realidad y de verdad, y participa en la formación de las «promesas de felicidad» de la época, con lo cual va conformando una trama de representaciones que persuaden a los/as estudiantes a desear ocupar determinados lugares sociales, y a aceptar un orden social y de género que se presenta como natural, verdadero y racional, (Flores, 2005, p. 74)

Niño chileno: Cuando grande voy a estudiar en la universidad, voy a ser carabinero... pues voy donde los carabineros y les digo, ¿me pueden dar trabajo? El Christopher ya tiene trabajo.

Niño peruano: Porque tenemos que...mis amigos tienen que esforzarse para que pasemos el año. Yo estoy esforzándome, alguno no quieren pasar porque no estudian, solo quieren jugar en la sala yo no, yo me pongo a estudiar.

Ellos tienen muy claro a qué venir al colegio, ellos aquí en el colegio a estudiar, a obedecer, a estar como bien abiertos a estudiar, a prepararse para el futuro

Los tres discursos dan cuenta de la importancia de la educación en la proyección de futuro y en la necesidad de esfuerzo, disciplina y rendimiento para lograr un buen desempeño académico. En palabras de De la Villa (2005) asimismo, en ese intento de convergencia entre educación y sociedad se potencia la autonomía, la autorresponsabilidad, el uso de la libertad individual, la flexibilidad, el autocontrol, la competencia, etc., en suma, la optimización adaptativa de unos recursos personales a un sistema social y laboral en crisis, la incorporación a una sociedad

fragmentada como ciudadanos o la adaptación al mercado como trabajadores y/o consumistas, (De la Villa, 2008, p.85).

8.13.5 Reproducción de la lógica competitiva

La escuela se presenta también como un escenario en el cual los actores han de desempeñar su mejor papel. Esta lógica competitiva que caracteriza la sociedad actual y que responderían además a necesidades del sistema capitalista y neoliberal, está presente en la demanda que realizan los docentes a los niños y las niñas migrantes y chileno como una invitación a hacer parte del equipo buscando generar compromiso hacia la institución.

Queremos cambiarle el rostro a esta escuela, no solamente hacer la integración llevarnos bien, te necesitamos también, te necesitamos, ese es nuestro discurso, te necesitamos porque nosotros tenemos ciertos parámetros que nos indican que si somos una buena escuela o una escuela más o menos... Entonces nosotros tenemos que decirle a un alumno peruano, boliviano, colombiano, decirle bueno, tú has entrado a un mundo de competencias, tienes por lo tanto desarrollar tus capacidades a la mayor brevedad posible que es lo mismo que nosotros le decimos a los chilenos (Docente de matemáticas)

De manera que el discurso arraigado es competitivo e individualizado e individualizante, lo cual respondería, por una parte a metodologías propias de la institución educativa, pero también a una característica de la sociedad postindustrial, y a la sociedad chilena, es decir a un contexto socio-histórico específico. Desatendiéndose la generación de relaciones horizontales, el trabajo cooperativo-comunitario así como la dinámica de apoyo y cohesión grupal. Al respecto, De la Villa (2008) señala que baste como ejemplificación, el hecho de que el fomento del aprendizaje individualista en detrimento de la cooperación nos hace seres responsables de nuestro rendimiento (se personaliza el fracaso, mientras que el éxito parece deberse a los propios principios de enseñanza, como en una suerte de sesgo de autoservicio de la institución, (p. 83).

Por otra parte, tal discurso que invita a la competitividad está anclado en toda una lógica en la cual está inserta la educación chilena, tal como se señaló en los antecedentes de esta investigación.

Porque aquí hay una realidad, lo que es el Simce²⁶, todo el mundo se preocupa el simce, no se preocupa que vienen niños de diferentes países, con diferentes culturas, diferentes ehh

²⁶ El SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), es una prueba que se aplica a nivel nacional, una vez al año y alternadamente, a todos los alumnos del país que cursan los niveles 4° básico, 8° básico y 2° medio. Para profundizar en el tema, revisar las investigaciones de Poblete, 2006, 2008 y Mardones 2008.

educación y tenís que ponerlo a nivel tuyo, po a nivel de lo que nosotros queremos lograr. Ahí se nos complica (Encargada de la caseta)

Nos encontramos pues, que los niños y las niñas migrantes ingresan a un sistema educativo con unas demandas específicas de evaluación de la calidad. En el discurso se devela una preocupación por la presencia de tales escolares y cómo ello afecta los resultados de la prueba SIMCE.

8.13.6 Características de la Escuela municipal y la escuela en la comunidad

Dentro de las divisiones en la educación chilena, encontramos en el más bajo renglón a la escuela municipal, reflejándose la inequidad del sistema educativo chileno, el cual está presente justamente en aquellas comunidades con mayores problemáticas sociales, comunidades marginadas y segregadas.

Pero es un trabajo bastante, demasiado, demasiado y nosotros tenemos niños, por ejemplo desertores entonces es complicado, complicado (Secretaria del colegio, ex inspectora de patio)

No porque a mamá le decían que para qué en este colegio, que aquí apuñalaban, todas esas cuestiones, que robaban así (niño colombiano de grado sexto)

Las interacciones de los niños y las niñas también develan las dificultades económicas de estos establecimientos educativos donde la escasez de recursos y materiales hace que haya competencia por ellos, convirtiéndose éste en otro espacio de lucha de poderes.

Si vamos a computación tenemos que estar con nuestros compañeros...si porque en los computadores, todos tienen que estar como de a tres o como de a cuatro. El que prende todo todo él no más juega, no quieren prestarlo (niña peruana)

8.13.7 La escuela como territorio en disputa

Tal como se ha venido describiendo, en la escuela se reproducen los discursos y las prácticas dados en la comunidad del Barrio Yungay y de Chile en general frente a la inmigración al interior de Suramérica:

Niño chileno 1: ...los peruanos llegaron a Chile, ¿por qué llegaron a Chile?

Niño chileno 2: ¿Por qué te viniste para Chile?

Niño peruano: es que los peruanos a veces vienen de vacaciones a Chile

Niña peruana 1: Porque los padres no trabajaban

Niña peruana 2: Porque no había trabajo

De manera que el barrio, y la escuela específicamente se convierte en el escenario donde se encuentran los discursos que legitiman o no la llegada de los nuevos habitantes y que dan cuenta de los contextos de salida de los migrantes de sus países de origen (condiciones sociales, políticas y económicas que generaron la emigración). Sin embargo, en estos escenarios también se reproducen las relaciones de poder que son características de las interacciones sociales:

Investigadora: En este colegio, ¿niños de dónde?

Niña peruana: De ecuatorianos, de chilenos y de peruanos

Niña chilena: Este colegio es de chilenos

Niña peruana: No, de puros países

Niña chilena: No. Este colegio es de Chile porque lo hizo Chile

Marcar territorio es algo, como tú estás en mi casa, vienes a invadir a mí, para ellos fue esa cosa (Encargada de la caseta)

De manera que hay una demarcación “legítima” y “naturalizada” hecha por los de la casa, es decir, los niños y las niñas chilenas. La sensación de tener nuevos miembros en el hogar, en el barrio y en la escuela ha implicado, como se señalaba anteriormente sentimientos contrarios, entre la novedad y la necesidad de defender lo que les pertenece. Partimos del barrio, de la escuela, y finalmente llegamos al patio de recreo como un espacio de lucha de poderes que marcan las interacciones de los niños y las niñas escolares, donde el territorio es un elemento articulador, tanto de memorias colectivas (los lugares significativos) como de identidades sociales.

Por otra parte, la escuela ha venido generando diversas estrategias en la medida que la población infantil fue ingresando a la institución. Cuenta de ello están las relaciones establecidas entre la institución, las oficinas de la municipalidad y los padres, madres o acudientes/apoderados, y las referencias al buen trato hacia los niños y las niñas, y por otra el apoyo en la información necesaria para el proceso de matrículas, como se da cuenta en los dos discursos posteriores:

Y las mamás se empezaron a dar el dato unas con otras para ver cómo los trataban acá y les gustaba y los matriculaba, (Secretaria del colegio)

Porque tú sabes que siempre el que llega acá por lo general viene de vacaciones entonces no trae ningún documento... nosotros le prestamos el servicio como de asistente social en ese entonces, le explicábamos en qué consistía, qué tenía que hacer, (Secretaria del colegio)

En su rol re-socializador al tratar de enseñar normas, reglas y comportamientos a niños y niñas con cultura diferente, la escuela también se involucra en la inserción de ellos y ellas en el sistema de consumo. De manera que en el aprendizaje de la moneda chilena y su valor adquisitivo se lleva a cabo en algunos espacios del patio de recreo, como lo señala la persona encargada del kiosco

Le administrábamos nosotros el dinero, los de primero, segundo, tercero, los más chiquititos, porque ellos ven una moneda y no saben el valor de una moneda ni para qué les alcanza... sobre todo con los más chicos que no saben el valor real (Encargada del kiosco)

Es la conversión la que implica una serie de nuevos aprendizajes para los niños y las niñas, los cuales han de ser adquiridos en la cotidianidad de la escuela, que es el lugar donde mayor tiempo transcurren en el día y donde mayor interacción social presenta.

8.13.8 Escuela espacio de cuestionamiento cultural: La alimentación y la moneda

La escuela también es construida como un escenario de encuentro y tensión cultural en la cual uno de los elementos que develaba las diferencias- semejanzas de los países y que se surgió en el discurso tanto de los niños y las niñas como de los adultos fueron las comidas, y su aplicación en la escuela en los horarios del almuerzo. A continuación vamos a dar cuenta, inicialmente de los discursos articulados en torno a las diferencias en los alimentos y posteriormente a la dinámica que se generó alrededor del almuerzo dadas las diferencias culturales.

A mí no me gusta la comida de acá. Hay cosas q no me gustan, no me gustan esos pescados cuadraditos. Me gustan cosas de Perú. Acá también venden cosas de Perú, porque acá vienen los peruanos venden mazamorra arroz con pollo, pollada y ceviche. Peruano y un poquito chileno. (Niña peruana de segundo grado)

Encontramos pues, que alrededor del tema de la comida, se articulan discursos sobre el campo transnacional que se está construyendo tanto en Santiago como ciudad, como específicamente en el Barrio Yungay, ya que a partir de la llegada de los inmigrantes en este escenario específico, las ferias donde se venden verduras, frutas, entre otras, se ha ido modificando, insertándose paulatinamente el comercio de la población inmigrante peruana, y con ello, productos desconocidos hasta hace un par de décadas por la comunidad chilena.

Stefoni (2008) da cuenta de la gastronomía peruana en dentro de la formalidad de los restaurantes, más que de las ferias, sin embargo, ambas situaciones ejemplifican las prácticas transnacionales en la medida en que pone en juego una serie de vínculos con el lugar de origen y destino. Lo interesante de esta práctica, sin embargo, no es la vinculación con el origen, ni el permanente traspaso de límites territoriales (sea un traspaso físico o simbólico), sino el espacio social que se forma, las características que éste adquiere, las relaciones sociales que lo configuran, las nuevas prácticas que de aquí emergen y la formación de una identidad que lo distingue, (Stefoni, 2008).

Investigadora: ¿Y las comidas?

Niña peruana 1: Aquí le dicen a la cebolla y tomate ensalada a la chilena, pero yo pienso que es mentira, porque allá en Perú también comen eso

Niña peruana 2: La empanada, yo creo que la empanada no la inventaron

Niña peruana 1: En Chile dicen que ellos hicieron el arroz con leche, pero yo creo que Perú hizo el arroz con leche

Niña peruana 2: ¿Cierto que el arroz con leche es de Perú?

Niña ecuatoriana: En todos los países se come arroz con leche

En la anterior conversación entre niñas del grado sexto, hay una tensión sobre un discurso establecido al nombrar algunos alimentos como propios y exclusivos de una nación. Tal tensión es contraria a los discursos adultocentristas que asumen a los niños y las niñas como consumidores pasivos de la sociedad. Se considera que los niños al igual que los adultos son participantes activos en la construcción de la infancia y de su reproducción interpretativa de una cultura compartida. (Corsaro, 1997; Troyna y Hatcher, 1992, citados por Wengrower, 2001). Vemos pues, cómo a partir de la articulación de subjetividades se tensionan discursos dominantes, creándose fisuras para la generación de nuevas realidades donde las culturas están en igualdad de condiciones para un ejercicio dialéctico.

Por otra parte, las diferencias en torno a los alimentos tienen sus efectos en la dinámica de la escuela en los horarios del almuerzo.

Entonces les preguntábamos a los chiquillos cómo les parecía, ahí nos contaban que no les gustaba la comida, que realmente para ellos ha sido muy fuerte el cambio de las comidas, muy fuerte, para ellos lo que más les cuesta es la comida, eso (Secretaria del colegio, ex inspectora del patio)

El comedor porotos con lentejas y muy poco comían entonces empezaban ellos a traer sus comidas y la comida de ellos era como muy picante, como diferente, ellos realmente su

comida es totalmente diferente. Entonces cuando se acostumbraban los chiquillos empezaban a almorzar acá en la escuela, ya la encontraban rica y la comían po, ahora ya no es tan poco, tan poco mucha diferencia cuando vienen llegando, no sé si es un problema psicológico o de la estación muy rápido, pero almuerzan acá (Secretaria del colegio, ex inspectora del patio)

El almuerzo sí, porque si no te prohíben entrar (Niño peruano)

De manera que la alimentación en el escenario de la escuela se convierte también en un espacio normalizador donde los niños y las niñas se han de insertar en la cultura dominante desde la alimentación a partir del ejercicio de la violencia simbólica, la cual ha sido legitimada tanto por los adultos como por los niños y las niñas. Diversos autores describen ese proceso como aculturación dada la necesidad de una asimilación a la cultura dominante. Los extranjeros debían pasar a formar parte de esa sociedad a través de un proceso de aculturación, lo que suponía adquirir la forma de vida dominante y la incorporación de los patrones culturales y sociales, cuestión que les permitiría sentirse identificados e integrados con los objetivos comunes que se trazara dicha sociedad (Gordon, 1964, en Reitz y Sklar, 1997: 233-277; Jeffrey Alexander, 2001:237-249, citados por Stefoni, 2004).

8.13.9 Espacio de acogida y referente afectivo

La pérdida de referentes afectivos en los niños y las niñas al vivir el proceso de migración se puede dar por diversas situaciones. Entre ellas está la ausencia de cuidadores de la familia extensa que dejaron en sus países de origen, por otro lado están los roles laborales que asumen sus padres o madres (en familias mono-parentales o nucleares).

Es en este escenario donde la escuela aparece con un rol de acogida para estos niños y niñas. De acuerdo a las entrevistas con diversos adultos con los cuales ellos y ellas interactúan, pudimos encontrar varios discursos en los cuales se develaron estas funciones de tipo afectivo:

Ehhh el no estar con su mamá o volver a su país porque la mamá trabajaba todo el día y no la ven eso, eso les impactaba bastante, el hecho de estar solito, de vivir solo, de estar en una pieza solo es bastante difícil, duro, un niño que tiene diez años y que viva solo, yo creo que es bastante fuerte. (Encargada de la caseta)

Ante la ausencia de los cuidadores (padres, madres, familia extensa), algunos de los miembros de la escuela intentan cubrir tal carencia afectiva:

... lo bueno es que nosotros aquí en la escuela como escuela conversar en el patio con los chiquillos les hace bastante bien quien es para docente, que son los inspectores de patio conversan con ellos, les preguntan qué te pasa, que no te pasa, vai como enganchando con ellos yo creo que esa es una parte bastante importante (Encargada de la caseta)

... porque lo que el niño necesita, más que un apoyo que le pueda dar un profesor desde el punto de vista de los conocimientos que le podemos dar, es el apoyo humano, el emocional... para ellos yo creo que es muy valiosa (Docente de matemáticas)

Ahora bien, esta “escuela-acogida” ha tenido su proceso de construcción, partiendo, de acuerdo a los discursos de escenarios donde no había una interacción afectiva con la población escolar.

Antiguamente cuando yo entré a trabajar nosotros teníamos prohibido hablar con los niños (Secretaria del colegio, ex inspectora de patio)

Entonces empezamos a motivar a los chiquillos para que no se fueran de la escuela, se quedaran acá, acogerlos... ¿sí? (Secretaria del colegio, ex inspectora de patio)

Encontrándonos con cambios en la forma de interactuar con los niños y las niñas de las instituciones educativas, y de acuerdo a las voluntades políticas de sus administrativos:

Bueno, al director le gustaría que estuviera hasta el día domingo el colegio abierto y hasta las veinticuatro horas del día, ¿ya? Porque él es de las personas que el colegio debe estar abierto a la comunidad y creo que sí, que si abre el colegio a las siete de la mañana y se cierra a las seis y cuarto, seis y media de la tarde con niños (Secretaria del colegio, ex inspectora de patio)

De manera que se empieza a perfilar un contacto muy cercano con los niños y las niñas, que sobrepasa la tarea pedagógica. Fue casi cotidiano encontrar niños y niñas jugando en las tardes, ya horario extra académico en los patios de recreo, así como participando en actividades deportivas y culturales.

8.14 Materialidades y simbología en la Escuela República de Alemania

Dentro de los elementos significativos para comprender una cultura, en este caso la de la Escuela República de Alemania, son los elementos simbólicos presentes en ella, en los objetos, ceremonias y rituales que allí se dan. A continuación voy a dar cuenta de estos elementos.

De acuerdo a Bourdieu, el poder simbólico como poder de constituir lo dado por la enunciación, de hacer ver y de hacer creer, de confirmar o de transformar la visión del mundo, por lo tanto el mundo; poder casi mágico que permite obtener el equivalente de lo que es obtenido por

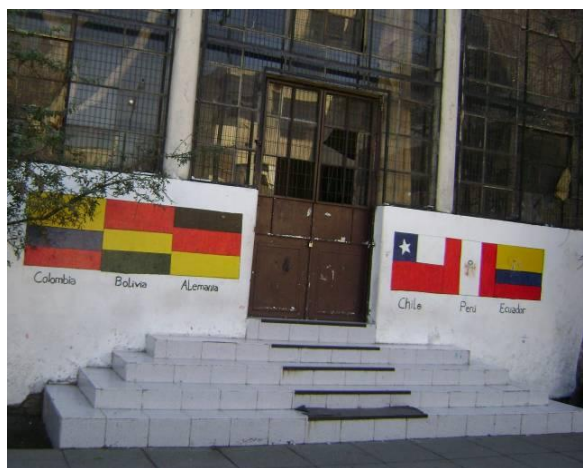
la fuerza (física o económica), gracias al efecto específico de movilización, no se ejerce sino él es reconocido, es decir, desconocido como arbitrario (Bourdieu, 2000a p. 4) En la lógica de funcionamiento de las instituciones educativas, el poder simbólico es uno de los elementos que la legitiman y permiten el cumplimiento de sus objetivos tanto educativos como de transmisión cultural, he aquí que vamos a presentar algunos instrumentos simbólicos.

8.14.1 Los símbolos patrios y murales históricos

Los tres símbolos patrios, el himno, la bandera y el escudo nacional están presentes en la escuela, que como uno de los dispositivos donde el Estado-nación ha de reproducir sus discursos. Dada la política de la E.R.A. de ir integrando elementos del Perú, y tal como es narrado en las diferentes investigaciones realizadas en esta institución educativa (Poblete, 2006, y Mardones, 2006) los himnos nacionales tanto de Chile y de Perú son cantados en el patio los días lunes, como una de las tantas estrategias de integración y que hacen parte de la simbología que es significada por los diferentes miembros de la comunidad educativa, como de devela en el siguiente discurso:

“Desde el año 2000 que nuestra Escuela se enorgullece de haber comenzado un proyecto de integración para alumnos de nacionalidad peruana, queriendo que bajo el concepto de igualdad, pudiéramos rescatar el derecho de todos a la educación. Forjado en los valores básicos como la solidaridad, el respeto, la confianza, hemos cimentado una nueva Escuela que día a día demuestra que entre naciones hermanas se puede dar una convivencia solidaria. Así, los ejemplos sobran, cuando todos los lunes cantamos el himno nacional del Perú. (Fragmento de documento oficial de la E.R.A. citado por Poblete, 2006)

Las banderas, históricamente utilizadas como estandartes representativos para la identificación de personas, grupos, países, también están presentes en la escuela, sin embargo, la E.R.A. busca la representatividad no sólo de los niños y las niñas chilenas, sino también de la población escolar de los otros países.



Vemos pues, cómo en la entrada del gimnasio, cuya puerta de vidrios rotos y pintura desgastada, están las banderas de seis países, las cuales fueron pintadas como parte de una actividad con el grado octavo, y buscan legitimar la presencia de los niños/as hijos/as de inmigrantes en la escuela ante los otros y otras escolares así como docentes y comunidad en general. El plantear a este espacio como multinacional, busca generar toda una lógica de acercamiento entre los diferentes actores sociales. Tal como se señala en la conversación con niños de grado sexto:

Ya, y por qué creen que pintaron esas banderas?

Por los niños que están aquí, por los niños más chicos que conozcan las banderas

Porque representan a los alumnos que hay, colombianos, ecuatorianos, peruanos

El escudo, que según la Real Academia de la Lengua es un arma defensiva, que se lleva embrazada, para cubrirse y resguardarse de las armas ofensivas y de otras agresiones. Específicamente, el escudo de armas se le denomina a “Campo, superficie o espacio de distintas formas en que se representan los blasones de un Estado, población, familia, corporación.



La E.R.A. tiene un escudo representativo de la institución pintado al lado de la segunda entrada al gimnasio, el cual tiene la misma figura del Escudo Nacional de Chile, reemplazando del dibujo de la bandera del este país por el cóndor y la del Perú por el huemul²⁷; el lema hace referencia al carácter mayoritariamente binacional de la escuela. Ahora bien, los colores del escudo

²⁷ El cual es un ciervo que habita en la Cordillera de los Andes en el bosque andino patagónico.

son los de la bandera de Alemania, encontrándonos con elementos representativos de tres naciones diferentes en uno que busca la integración y convivencia de los miembros de la comunidad escolar.



Un tercer elemento que considero importante de exponer es el nombre de la escuela en una especie de grafiti, ubicado al otro lado de la segunda puerta del gimnasio, que haría parte del patio de tierra (en la división de acuerdo a los juegos). Este símbolo da cuenta de la presencia y participación de los jóvenes en el diseño y elaboración del grafiti.

Dos murales son objetos que si bien no están en el patio del recreo, son símbolos que dan cuenta de la escuela y su discurso nacionalista, uno ubicado en la entrada de la sala de profesores, y otro en el costado posterior de la sala



Este mural hace referencia a la llegada de los españoles por la cordillera de Los Andes, guiados por un grupo de indígenas, construyendo un discurso que da cuenta del encuentro pacífico entre los dos grupos, situación que no es coherente con la historia de la invasión española tanto en Chile, como en el resto de Latinoamérica.



Este mural da cuenta del famoso Abrazo de Maipú²⁸, lo cual marcaría un hecho histórico en la nueva república chilena. Nos encontramos pues con murales que a su vez son discursos de Chile como Estado-nación. Larraín (2001) retoma a Hall quien ha mostrado de varias maneras cómo el discurso de la nación interpela a los individuos para que se identifiquen con él. Por ejemplo a contando y repitiendo la narrativa de la nación que está presente en las historias nacionales, en literatura, en los medios de comunicación y la cultura popular. Aquí se encuentran eventos históricos gloriosos (el combate naval de Iquique)... símbolos (la bandera chilena), paisajes (la cordillera) (Larraín, 2001, p. 40).

8.14.2 Los diarios murales

Otro de los elementos a describir en este apartado son los murales informativos. Los primeros harían referencia a información institucional, y segundos a los cuales exponen materiales elaborados por los niños y las niñas, bajo la dirección de los docentes, cuyos temas específicos están relacionados a la conmemoración de determinadas fechas, de índole familiar, social, religioso, político, ambiental, entre otros. Frente a los primeros, en un cartel de madera de cerca de un metro cuadrado, cubierto con tela negra y escrito con letras de papel dorado, yace la misión de la escuela:

“formar sin discriminar a niños y niñas honestos, responsables, respetuosos y tolerantes, con capacidades que les permitan enfrentar los desafíos futuros”

²⁸ Pintura original de Pedro de Subercaseaux, recrea el abrazo que se dieron los generales O’Higgins y San Martín y que marcaría la independencia de Chile.

Vemos, pues el interés en la formación en valores, tal vez característica de la educación escolar, pero donde el énfasis en la no discriminación y la tolerancia dan cuenta de la visión integradora de la E.R.A., articulándose elementos para la convivencia y las exigencias (del mundo competitivo) del futuro.

... que uno mismo se ha visto que los diarios murales han colocado cosas que antes uno no, no veíamos nosotros. No sabíamos de Perú, de la ubicación, entonces uno va siguiendo no más como cultura, como cultura Inspector de patio)

De manera que este espacio en los diarios murales ha abierto un marco de posibilidades para que nueva información sobre otros contextos sociales, políticos y culturales sean conocidos en la escuela, legitimando, al menos formal y administrativamente otros discursos y prácticas.

A continuación voy a presentar dos murales sobre la celebración de la fecha de independencia del Perú, con dibujos y trabajos elaborados por niños y niñas.



Este primer mural da cuenta del trabajo organizado entre adultos y escolares, donde en los escritos hay canciones, poemas, narraciones de los niños y las niñas en relación a la conmemoración del día de independencia del Perú. Algunos de estos escritos son textos fielmente copiados por los y las escolares de algún texto oficial, otros, narraciones de vivencias y emociones de los niños y niñas respecto al Perú.



Estas dos fotografías, hace parte de una serie de dibujos realizados por los y las escolares del grado tercero, donde los diferentes niños y niñas de tercer grado elaboraban un gráfico al Perú. Uno de los dibujos de la primera fotografía, permite exponer cómo los niños y las niñas expresan la celebración de un aniversario, es decir con la presencia de torta, de bombas y serpentinas, y en el otro dibujo, se expone en la frase “Perú de mis amores” un vínculo afectivo por el país, así como el dibujo el chullo²⁹, como elemento representativo de él. El segundo dibujo permite develar, por una parte la percepción agrícola del territorio peruano así como su relación con las montañas (Cordillera de Los Andes), y elementos identitarios que describiremos en un apartado posterior.

²⁹ Gorro tejido en lana de alpaca u otros animales, originario de las regiones andinas del Perú donde se le usa para protegerse del frío de la puna.



Otra fecha relevante fue la del nacimiento del Libertador Bernardo O'Higgins, donde se destaca, a partir de recortes de periódico, no solamente hechos heroicos sino también la relación entre este personaje chileno y el país vecino, enfatizando sus últimos años en exilio allí y su interés por la integración de las dos jóvenes naciones.



En un mural alledaño, nos encontramos con 5 escenas de la vida del libertador, donde en una de ellas se busca graficar en la familia tradicional, la familia de O'Higgins. Sin embargo, en otro mural, en una única hoja de papel, a unos 3 metros de los anteriores, se describe a Bernardo en su condición de hijo natural, reconocido posteriormente por su padre. He aquí dos discursos contrarios en un solo espacio del pasillo de la escuela.

El primero daría cuenta del fuerte vínculo de la escuela con la familia tradicional, dos instituciones representativas de la modernidad. El segundo, abriría tímidamente el espacio para el cuestionamiento de "ser hijo natural", y tal vez la identificación de niños y niñas que vivan en

familia mononucleares por diferentes razones, validando con ello formas alternativas al tan consolidado concepto de familia.

8.14.3 Las ceremonias

Finalmente otro de los elementos simbólicos de la E.R.A. se da a través de las ceremonias realizadas a lo largo del año escolar. De acuerdo a Valdez (2009) en una performance como el acto escolar lo que se puede relevar es la importancia de los símbolos y su reconocimiento social, la pluralidad de significaciones que se articulan, así como también la sacralización de los elementos presentes en el evento, banderas de ceremonia y próceres dotados de mística. Ahora bien, el autor plantea que esos elementos internos al acto escolar permiten explorar los argumentos desde los que se aborda la producción de la identidad institucional y su vinculación con una identidad más abarcadora, universal, que excede el ámbito escolar, *la identidad nacional*. Sin embargo, esta conexión entre los rituales escolares y su simbología en la modernidad (vínculo de la escuela con el Estado-nación), empiezan a generar pequeñas fisuras al darse paso, en un mismo territorio a la celebración de dos fechas patrióticas, tales como las conmemoraciones tanto del día de independencia del Perú, como de Chile.

Por ejemplo la celebración de las fiestas patrias del Perú, por lo tanto aprendemos cosas nosotros a través de lo que nos muestran los niños, no solamente niños peruanos, sino niños de la escuela. Por ejemplo para el acto de aniversario del Perú, se preparan bailes típicos del Perú, pero resulta que no solamente bailan niños peruanos sino que también bailan niños chilenos, entonces van aprendiendo cosas. (Inspector general)

Desde hace algún tiempo, todos los años se realiza en la escuela un acto conmemorativo al 28 de julio de 1821, fecha de la independencia del Perú. Reunidos en el gimnasio, protegidos del frío de comienzos de invierno, sentados ordenadamente de grados inferiores a superiores, niños y niñas de la escuela escuchan las palabras de honorables representantes del Consulado del Perú, tal vez sin entender exactamente lo que dicen y la importancia de la posibilidad de aquel espacio de encuentro multicultural; mientras los profesores pasan por las filas buscando que ellos y ellas hagan silencio y pongan atención a la actividad, y se comporten a la altura de las circunstancias.

Posteriormente los niños y las niñas tratan de observar desde sus puestos- sin lograrlo completamente - bailes que han ensayado, tanto peruanos, como, chilenos, ecuatorianos, colombianos, y bolivianos; además de otras danzas realizadas por grupos folclóricos gestionados y traídos diferentes instituciones peruanas amigas de la E.R.A. Bailes y danzas, canciones y poemas que llegan al corazón de niños y niñas que aún recuerdan algunas escenas en sus colegios en el

Perú, o generan nostalgia a los pocos padres, madres y/o acudientes peruanos que asisten a la ceremonia. O que causan curiosidad a niños y niñas que no tienen otro vínculo con el Perú, que tener compañeros y compañeras oriundos de allí.

Esta sobria ceremonia contrasta radicalmente con la celebración del 18 de septiembre, donde se conmemora la independencia de Chile. Ya casi entrando a la primavera, en el patio de la escuela, hay un desfile de todos los niños y las niñas de allí, los cuales, con sus trajecitos de baile, vienen y van detrás del respectivo/a profesor/a del curso esperando su presentación. En toda la escuela se siente a Chile y los colores de su bandera en diversas figuras de papel y plástico están pegados en todas las paredes de la institución. Muchos padres de familia están presentes, viendo a sus hijos e hijas, grado por grado, representar las diferentes danzas típicas de Chile³⁰ además de la representativa cueca.

Por otra parte, las ceremonias se convierten en un elemento de gran connotación para la E.R.A. ya que a partir de estos espacios, da a conocer su carácter multinacional ante diferentes instituciones tales como el Consulado de Perú en Chile, ONGs, Universidades, y organizaciones comunitarias, invitándolas para que conozcan más de su estrategia de integración, y articulando la escuela con diferentes esferas de la sociedad.

Además de estas dos ceremonias, en la escuela se realiza la fiesta costumbrista, en la cual, se invitan a otras escuelas de la comuna de Santiago, en un ejercicio de integración institucional.



Esta actividad que se realizó un sábado, buscando la presencia de los padres, madres, y acudientes de los niños y niñas de las diferentes escuelas se presenta como un espacio de intercambio cultural donde había elementos típicos de diferentes países correspondientes a los nombres de las instituciones educativas (México, Panamá) y a los países baluartes en la E.R.A.

³⁰ Tales como el ula-ula, la polka, el vals, entre otras.

Cuando nosotros hacemos eventos acá como la famosa fiesta costumbrista, cada colegio, escuela que nosotros invitamos coloca su stand, su stand en cuanto a gastronomía, a cosas artesanas, ya, artesanías, y nosotros colocamos como escuela dos stand, el stand nuestro y el stand del Perú, entonces aquí todo el mundo sabe lo que es una pollada, po. (Inspector general)

Se enfatiza, pues el carácter binacional de la escuela y del papel protagónico de la E.R.A. al generar estos iniciales espacios de intercambio cultural, lo que implica, no sólo la organización de toda la comunidad educativa de la E.R.A. alrededor de la actividad, sino también su articulación con las otras escuelas.

Luego de haber realizado un recorrido por los elementos simbólicos que no sólo dan cuenta de los discursos nacionalistas chilenos, sino que también han ido incorporando paulatinamente la presencia de realidades de otros contextos sociales e históricos, continuamos con los discursos que articularon “la escuela” como escenario de interacción.

9. CONCLUSIONES

9.1 Sobre los contextos sociales de la investigación

La Escuela República de Alemania se presenta como un escenario que si bien responde a las características de la escuela de la modernidad que busca la homogeneización de los individuos para el funcionamiento del Estado-nación (chileno para el caso de esta investigación), también genera espacios para la construcción de discursos alternativos en relación a la migración intrarregional latinoamericana en Chile.

Por una parte, a partir de los discursos de los actores sociales nos encontramos con una escuela configurada como institución cuyo ejercicio de socialización de la población infantil busca la normalización de sus cuerpos-mentes para el ordenamiento de la sociedad chilena. Ahora bien, dado que allí se encuentran niñas y niños socializados inicialmente en otros contextos socioculturales, en esta institución educativa se realiza un ejercicio adicional para la asimilación de la cultura chilena, y con ello la adquisición de normas que regulen el comportamiento de esta población infantil que les habilite para su inserción en esta cultura.

Tal situación de dos contextos socioculturales diferentes (Chile frente a otros países vecinos) puede remitirnos a la división de la realidad en categorías antagónicas y a la reproducción de discursos sociales e históricamente contruidos sobre culturas modernas, cuyo desarrollo económico las posiciona como superiores, frente a culturas consideradas como subdesarrolladas y/o

premodernas. En el primero de los casos, hay una identificación de Chile con sociedades tales como la europea o la norteamericana (en las últimas décadas), lo cual se ha ido articulando con otros elementos de tipo económico, político y social. En el segundo de los casos hay una diferenciación de Chile, por una parte de la minimización del su enraizamiento indígena (aportes culturales y rasgos físicos de los mapuches y otros grupos nativos), y por otra de la asociación de características negativas a las de los países suramericanos.

Nos encontramos, pues, con discursos que han dado cuenta de conjuntos de pares de opuestos como Chile/Perú, desarrollado/subdesarrollado, rico/pobre, ganador/perdedor, blanco/negro, europeo/indígena, limpio/sucio, ordenado/desordenado, etc. Tales características, que generan discursos de dominación de una cultura sobre otra(s) de la realidad latinoamericana, son apprehendidas e incorporadas a partir de todo un proceso de socializaciones en el habitus de toda una población infantil de hijos de inmigrantes en las interacciones que llevan a cabo en los diferentes espacios de la Escuela República de Alemania y en pos de su necesaria y urgente inserción social.

Por otra parte, a partir de la descripción y comprensión de los elementos simbólicos presentes en esta escuela, vemos el modo en que ella ha legitimado la presencia de la población infantil inmigrante. Son diversos los mecanismos que se han entretelado para la configuración de esta situación entre los cuales se destacan los discursos integradores sobre la importancia que tiene la presencia de la población infantil inmigrante en diferentes instituciones tales como universidades, medios de comunicación, otras instituciones educativas, consulados, ONGs, entre otras.

Un segundo momento que da cuenta de esta legitimación de la población inmigrante está configurado por elementos culturales y simbólicos tales como la bandera, el himno nacional, las ceremonias y festividades patrias, que han sido puestas en el escenario de la Escuela República de Alemania a partir de un discurso que construye un espacio binacional (Perú y Chile); es decir se cantan los dos himnos nacionales en las actividades cívicas, y se conmemoran las fechas de independencia de cada uno de los países. Desarticulando la relación directa de la escuela moderna con el Estado-nación, y abriendo con ello un marco de posibilidades para la construcción de discursos diferentes al del país receptor de la inmigración. Por ejemplo, a partir de la generación de este espacio se han tensionado discursos históricamente consolidados como los relacionados a la Guerra del Pacífico y a las relaciones entre los dos países a partir de una resignificación de las historias de vida de militares tales como las de los generales Grau y O'Higgins.

Un tercer elemento legitimador es la configuración de un escenario donde diversidad cultural no es sólo una carta de presentación hacia los espacios extra escolares, sino una forma de construir la realidad desde diferentes miradas y con distintos matices. Tal situación es generada a partir de actividades como las desarrolladas en la fiesta costumbrista, donde se exponen bailes y

comidas de diferentes países latinoamericanos y además se materializada en murales como el elaborado a la entrada del gimnasio donde están dibujadas las banderas de los diferentes países de América Latina y de la República de Alemania.

9.2 De los actores y su realidad

Frente al agenciamiento de los niños y las niñas de la escuela, en la construcción de su realidad, podemos señalar que ellos y ellas no son consumidores pasivos de su cultura, pues el acercamiento micro-social sobre la realidad que producen en los tiempos de recreo, ellos y ellos pueden cuestionar y tensionar algunos discursos de acuerdo a las relaciones de poder que allí se establecen. Es decir, a partir del trabajo de campo se puede señalar que dicho agenciamiento no está dada por la edad, sino por las relaciones de poder que se generan en la interacción social, tal como sucede en el mundo de los adultos y que se puede leer en los espacios de juegos y de reunión de los niños y las niñas.

La descripción y comprensión de los diferentes espacios físicos (como construcciones sociales) así como de las actividades y juegos en el patio del recreo a partir de un acercamiento socio-histórico y cultural, permitió dar cuenta de las ideologías y relaciones de poder que promueven y producen. Primero, el escenario para la recreación de la población infantil materializa discursos y prácticas que limitan el acceso a las mujeres (tales como la cancha de fútbol, espacio totalmente masculinizado), y a los y las escolares en los primeros grados de educación básica. Segundo, estos espacios que promueven relaciones de dominación generan límites físicos (en el caso de la reja que divide el patio de los/las niños/as de kínder) o simbólicos (la cancha de fútbol como propiedad de los niños mayores), que son naturalizados y legitimados en los discursos tanto de las niñas como de los niños de la Escuela República de Alemania.

Si bien los dispositivos de saber/poder actúan sobre los cuerpos de estos niños y niñas, los discursos que ellos incorporan son diferentes. Tanto los lugares que no pueden ocupar las niñas (cancha de fútbol) como los juegos que no pueden realizar (fútbol, trompo, canicas, el pasó), los reproducen en sus formas más tradicionales asociados al género femenino tales como debilidad/delicadeza y pasividad (en relación a la actividad física), frente a las características contrarias asociadas al género masculino tales como fuerza y actividad, articulando conjuntos de pares de opuestos como hombre/mujer, fuerza/debilidad, dividiendo las actividades en juegos femeninos frente a juegos masculinos construyendo condiciones de desigualdad para la ocupación de los espacios sociales.

También se puede dar cuenta del proceso que implica el adiestramiento del cuerpo como un trabajo progresivo para su ordenamiento en la cultura chilena. Lograr que hablaran en tono más bajo, que no corrieran tanto, que se “comportaran” eran requerimientos para su adecuada inserción y adaptación al escenario escolar. Aprender a comportarse como “una damita” habría de ser la meta del adiestramiento y sumisión del cuerpo de las niñas, por ejemplo.

Los cuerpos de los niños y las niñas hijos e hijas de inmigrantes dan cuenta, por una parte, de la diversidad cultural de sus países de origen, así como de elementos históricos relacionados con el mestizaje a partir del “encuentro” entre españoles, africanos e indígenas. Por otra parte, tras la interacción en el patio de recreo, se ponen en evidencia las normas que rigen los cuerpos de los niños y las niñas chilenas. Su sometimiento para lograr la asimilación al contexto sociocultural chileno fue uno de los aspectos más relevantes al dar cuenta de las relaciones de dominación dadas en la escuela, ejemplificando el uso de la violencia simbólica y la instauración de un nuevo habitus en la población infantil. Al respecto, la dominación de la cultura chilena frente a las otras culturas de la región se evidencia cuando ellos y ella aprenden a comportarse como niñas y niños chilenos; doblegando su “*espíritu alegre*” opacando su cuerpo, minimizando sus emociones corporales y aquella espontaneidad que llamaba la atención cuando llegaron a la escuela.

Ahora bien, la generación de discursos por parte de algunas niñas hijas de inmigrantes de los primeros grados, (actores con un contexto socio-histórico diferente a la cultura chilena) tensiona la regulación y normalización de sus cuerpos en los espacios de juego. Plantear desde sus discursos que ellas pueden y saben jugar trompo, o fútbol, que son buenas para la pelea, y lograr mantener estos discursos alternativos a los tradicionales, podría abrir un marco de posibilidades para la relativización y paulatina deconstrucción de las ideologías que están detrás de los discursos tradicionales que configuran el ser niña/mujer.

Sin embargo la incorporación progresiva de las normas sociales a medida que se avanza en la educación constriñe esta posibilidad. Algunas de las prácticas y de los discursos de las niñas de grados superiores están relacionadas con la atención a la belleza asociada al cuidado del uniforme (no jugar para no ensuciar) y de su rostro y cabello como también la preocupación por temas de noviazgo y proyecciones de la vida (tanto en juegos de muñecas como conversaciones), tal como de la familia, y que dan cuenta de cómo se va armando la asimilación y naturalización de los roles tradicionales.

Respecto al ingreso y apropiación de los lugares del patio de recreo en relación a la edad, he de señalar que si bien las relaciones de dominación de los niños de mayor edad frente a los de menor edad son visibles, tanto en las prácticas como en los discursos, existen fisuras que pueden dar cuenta de formas de ingreso a los espacios sociales por mecanismos diferentes a la fuerza. Uno de

ellos es la negociación para el uso rotativo de la cancha de fútbol, y el acercamiento paulatino de uno de los niños de grado segundo que terminaba apropiándose tanto del espacio como de la pelota para el juego.

Por otra parte, en relación a los límites físicos y simbólicos existentes en el patio de recreo, destacamos al efecto divisorio que tiene la reja que divide el lugar y que remite a la dicotomía mayores/menores, lo cual si bien está anclado en discursos de protección a los y las infantes, no posibilita un espacio para su interacción, para la generación de habilidades de negociación y de afrontamiento, para el establecimiento de relaciones de solidaridad y en general, para el aprendizaje de habilidades para la convivencia. Sin embargo, existen también estrategias para lograr la interacción entre escolares de mayor edad con los más pequeños a través de la reja o de escolares que logran acceder y divertirse en el patio de juegos infantiles.

Finalmente, respecto a los límites simbólicos, es decir, a los espacios que son significados como no asequibles para algunos grupos, encontramos los que dan cuenta de significados de lo público/privado, tales como los baños y camerinos de las mujeres y el baño de los hombres, y los que hicieron referencia a relaciones de autoridad (oficina de profesores), entre otros.

Si bien algunos de los espacios descritos en el patio de recreo tienen límites físicos, éstos al ser construcciones sociales posibilitan o no la presencia de grupos humanos así como ciertos tipos de interacciones a partir de la construcción socio-histórica de la cual dan cuenta y de las relaciones de poder que allí se establecen entre los actores sociales.

9.3 De la construcción de la identidad

Las teorías y metodologías de donde partimos para conceptualizar la identidad fueron configurando a su vez la realidad social en la que se realizó esta investigación. De manera que ésta es una de las muchas miradas que sobre los procesos identitarios se pueden interpretar desde un contexto como la Escuela República de Alemania.

La conceptualización de la identidad desde el socio-construccionismo permite dar cuenta del entramado de relaciones que se establecen en la escuela, como de los discursos y las prácticas de los actores sociales, y también de la intersubjetividad en la que se construyen significados sobre el “nosotros” y “los otros” desde una perspectiva histórica, social y cultural.

Dos de los elementos a partir de los cuales se configuraron significados para la diferenciación (del nosotros-los otros) fueron el acento y el color de piel. Estas dos características han sido construidas como símbolos de estigmas y han sido asociadas a la diferenciación en torno a la nacionalidad; lo cual da cuenta de la dimensión socio-histórica de las identidades. Ahora bien,

esta categoría, “nacionalidad”, es significada en la escuela a partir de las condiciones contextuales que la posibilitan, tales como la división de los territorios en Estados-nación, los discursos construidos en la modernidad al respecto, la realidad de los movimientos migracionales en la actualidad, las versiones oficiales de las historias de los países latinoamericanos y el encuentro de niños y niñas de diferentes países en un mismo espacio social.

Si bien no se pretendió dar cuenta de la identidad nacional (chilena, peruana, etc.), ésta interpeló a los niños y las niñas de la escuela al generar una distinción en torno a la nacionalidad. La construcción de un nosotros (chilenos/chilenas) y de la diferenciación de los otros (inmigrantes) en la interacción permite dar cuenta de los diversos significados que se han construido en el entramado intersubjetivo. Tales significados se articulan en su mayoría en dicotomías tales como chilena/o-blanco/a frente a ecuatoriano/a-negro/a, peruano/a negro/a, colombiana/o-negra/o, pero señalando las diferentes tonalidades de color de piel “negra” que dan cuenta de las diferencias al interior de aquellos “otros” inmigrantes.

Sin embargo, sus discursos también develan las tensiones entre divisiones (chileno, peruana, colombiana) y significados asociadas (negro, blanco, inteligente, amable) en una construcción intersubjetiva a partir de la cual los niños y las niñas se significan a sí mismos y significan a los/as otro/as de forma constante. El encuentro dialógico entre estos niños y niñas y la generación espacios de interacción (caracterizados por la lucha de poder) permite cuestionar la veracidad y credibilidad de ciertos discursos dominantes (articulaciones entre nacionalidades y significados), abriendo paso para su relativización. Los temas de cuestionamiento se dan alrededor de significados de palabras y características de elementos culturales (costumbres, alimentación, juegos) compartidos en los diferentes países y que eran señalados como chilenos. Se discute por ejemplo sobre la supuesta “blancura” de los chilenos al conversar sobre una niña chilena de origen afro-descendiente.

Por otra parte, para algunos/as que habían nacido y fueron socializados en otros países, implicó una reconfiguración de su identidad a partir de las nuevas significaciones que de ellos/as que hacen los otros, y de cómo ven a esos otros. En el caso de las niñas hijas de inmigrantes y de origen afro-descendiente, quienes hicieron parte del “nosotros los normales” en su contexto original, pero que en el patio de recreo (como espacio micro-social) por su tono de piel fueron significadas a partir de un estigma tribal, la reconfiguración de su identidad, del sí mismo (self) ha de ser articulada por las características asociadas al ser “morena” o “negra”. Tales características son en su mayoría negativas, generando relaciones de desigualdad y prácticas discriminatorias entre ellos y ellas.

Este proceso de resignificación de las identidades tanto de la población infantil chilena, como de la población inmigrante puede dar cuenta de elementos estructurales tales como las diferencias de género, clase, etnia-raza, de elementos socio-históricos y culturales de la diversidad de realidades que se presentan en el contexto latinoamericano.

La dimensión emergente y contingente de la identidad estuvo condicionada entre otros aspectos, por los roles que representaban los niños y las niñas en las interacciones locales. Dependía de quienes articularan el nosotros, “*nosotras mujeres, nosotras del grado tercero, nosotros chilenos, nosotros peruanos*”, y de quienes configuraran los otros “*los hombres, las niñas, los chiquititos*”, así como de la subjetividad compartida en la interacción local.

Por otra parte, se destaca la importancia del lenguaje en la construcción de su identidad a partir de los discursos de los niños y las niñas hijos e hijas de inmigrantes y niñas y niños chilenos. Por medio de la acción comunicativa, estos pequeños actores sociales tejen significados sobre características tanto de sí mismos como de los otros que vehiculizan valoraciones construidas socialmente. Las categorías que surgieron en los discursos (mujeres, hombres, chilenos, peruanas, niñas, chilenos, etc.) y las características asociadas (blanco, amable, rebelde, ordenado, etc.) se fueron articulando en rasgos que son socialmente más aceptados que otros dada su connotación positiva.

Gran parte de los discursos de dominación legitiman las características asociadas al “ser chileno” observado cuando estos niños y niñas se hacían pasar como chilenas(os) dando cuenta de la progresiva adaptación a la cultura chilena mediante la incorporación de tales características en un proceso de asimilación de la población infantil inmigrante, dadas las relaciones de desigualdad en las cuales se encuentran por los significados negativos asociados al “no chileno”.

Ahora bien, un marco de posibilidades para la construcción de nuevas realidades se podría estar gestando en relación a dos situaciones. La primera, dada por las fisuras en los discursos dominantes que se fueron exponiendo a lo largo de la etnografía y que dan cuenta de cómo en los micro-espacios de interacción ese elemento estructurante de los habitus permite la tensión y construcción de nuevos significados y con ello nuevas acciones frente a la realidad social; de esta misma manera en estos espacios se cuestionan vínculos entre significados (hombre/fuerza/fútbol frente a mujer/debilidad/voleibol) que podrían generar su desnaturalización y nuevos discursos y prácticas.

La segunda situación se configura con la incorporación a estos espacios sociales de niñas y niños nacidos en Chile y donde uno de los padres sea chileno(a) y el (la) otro (a) inmigrante. Lo cual habría de ser motivo de futuras investigaciones que enfocaran su atención en estos niños y niñas “mestizos”, dado el encuentro cultural en otros micro-espacios del barrio, o que se dan en la

misma Escuela Alemania, donde se podrían emplear perspectivas narrativas para dar cuenta de esta realidad.

10. SUGERENCIAS: UNA MIRADA PARA LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA

Esta investigación ha dado cuenta de las interacciones de los actores sociales en un contexto específico de la realidad de la inmigración latinoamericana en Chile. Tal descripción desde los micro-espacios le brindaría a la Psicología Comunitaria aportes respecto a la articulación micro y macro social, a la identidad como construcción social, a los espacios de interacción, a la memoria colectiva y finalmente frente a la intervención en la Escuela República de Alemania. A continuación presentaremos estos elementos claves para la intervención:

Inicialmente, la Psicología Comunitaria se presentaría en el contexto de esta investigación, como pertinente para la intervención dado que podría constituirse como articuladora entre los significados construidos en la esfera micro-social y las situaciones macro-sociales. La comprensión del primer aspecto, habrían de incluirse en las problemáticas sociales a ser intervenidas en el contexto específico de esta investigación. Problemáticas como la segregación y marginación social, tanto de la población infantil como de los y las inmigrantes, podrían ser resignificadas a partir de los resultados de las interacciones descritas en la etnografía.

El dar cuenta de la identidad entendida como una construcción social implica considerar por una parte, a los actores sociales como realidades contextuales, y por otra, a la realidad cambiante de las comunidades. Los anteriores, serían elementos relevantes para la intervención dado que la identidad (social), así como el sentido de pertenencia y el sentido de comunidad son aspectos constitutivos del concepto de comunidad.

Ahora bien, la comprensión de los territorios, lugares y espacios de interacción desde una mirada socio-histórica podría de ser tenida en cuenta al momento realizar intervenciones comunitarias tanto en la Escuela República de Alemania como en el Barrio Yungay. Lo anterior facilitaría la comprensión del uso y apropiación de tales espacios por parte de los actores sociales y los significados construidos a partir de ellos.

Por otra parte, dada la importancia de “una cultura e historia compartida” en la conceptualización de la comunidad, se hace necesario la construcción de una memoria colectiva donde se involucren los miembros de los diferentes países que están en el contexto de investigación. La problematización de la historia de Chile y de los otros países y la desnaturalización de las versiones oficiales y dominantes de tales historias buscarían la promoción y la constitución de un “nosotros” desde la diversidad latinoamericana.

Finalmente, frente a los discursos producidos en el marco de esta investigación en el patio del recreo y que dieron cuenta de la realidad de los niños y las niñas de la Escuela República de Alemania, es necesario considerar futuras intervenciones comunitarias que promuevan la construcción de nuevas relaciones entre los y las escolares. La deconstrucción de discursos dominantes y discriminadores sobre la nacionalidad, ha de pasar inicialmente por la deconstrucción de relaciones de dominación dadas por el género.

11. BIBLIOGRAFIA

- Alvarado, R. (s.f.). *La infancia como unidad de análisis en la historia. Memorias XXIV Congreso ALAS - Sociología de la infancia*. Obtenido el 25 de noviembre de 2009, desde http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/Infancia_y_Adolescencia_en_America_Latina_Tomo_I.pdf
- Araya M. y Godás X, (2008). *Migraciones: un nuevo ámbito de cooperación entre gobiernos locales*. Centro de Estudios de Investigación. N° 4. Diputación de Barcelona.
- Botello L. (2005). *Identidad, masculinidad y violencia de género*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid
- Bourdieu P. (2000a). *Sobre el poder simbólico. En intelectuales, política y poder*. UBA7Eudeba pp 65-73, Buenos Aires, extraído el día 10 de enero de 2010 de http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu_SobrePoderSimbolico.pdf
- (2000b). *La dominación masculina*. Buenos Aires: Editorial Anagrama.
- (1994) *Estrategias de dominación y modos de dominación*. (M. Casillas, Trad.) Colección pedagógica Universitaria 37-38, (Trabajo original publicado en Actes de la recherche en sciences sociales, 1994)
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupos de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*. Septiembre-octubre, vol. 76, No. 5. España.
- Cabruja, T. (1998). Cultura, género y educación: La construcción de la alteridad. En *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Obtenido el 5 de noviembre de 2009 en <http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Bloque3/PoliticasyLec6.pdf>
- Cabruja, T., Íñiguez L. y Vásquez F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. En *Revista Digital Análisis* 25, pág. 62 a 94. En <http://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n25p61.pdf>

- Cabruja, T. (2005) (ed.) *Psicología: Perspectivas deconstruccionistas*. Subjetividad, psicopatología y ciberpsicología. España: Editorial OUC.
- Capel, H. (1989). *Geografía Humana y Ciencias Sociales*. España: Montesinos Editor S.A.
- Colectivo Sin Fronteras (2007). *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Chile: Editorial Quimantú.
- De la Villa, M. (2008) Poder Disciplinario y educación: Aproximación foucaultiana desde la Psicología Social. *Athenea Digital*, N° 13: 71-94. Obtenido el 10 de enero de 2010 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2591638>
- Fernández, J. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social* 7. Vol. 18 (2005): 7-31. Obtenido el 18 de enero de 2010, en <http://revistas.ucm.es/trs/02140314/articulos/CUTS0505110007A.PDF>
- Fernández, R. (2006). Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: Conocimientos situados y acción política. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 38. Obtenida el 16 de mayo de 2008. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-38-s.htm>.
- Flores R. (2005) Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 38. Obtenido el 10 de enero de 2010, desde <http://www.rieoei.org/rie38a04.htm>
- Garzón, L. (2006). *Trayectorias e integración de la inmigración argentina y ecuatoriana en Barcelona y Milano*. Tesis de Grado para optar al título de Doctor en Sociología. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- Goffman, E. (2003). *Estigma: La identidad deteriorada*. 1ª Ed. 9ª reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hirmas, C. (2008). *Educación y diversidad cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago
- Íñiguez, L (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. . En Crespo, *La constitución social de la subjetividad*, pp: 209-225. Madrid: Catarata.
- (2002). *Análisis del Discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
 - (2008). *Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Obtenido el 8 de enero de 2010, desde <http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio>
- Larraín, J. (2001) *Identidad Chilena*. Santiago: Editorial DOM.
- Lefebvre, H. (1978). *Derecho a la ciudad*. Barcelona: Ediciones Península.

- Mardones, P. (2006) *Exclusión y sobre-concentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socio-territorial. Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe*. Programa Regional de Becas CLACSO. En Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/2005/migra/mardones.pdf>
- Martínez M. y Sauri, G. (2003) *El Espacio Social de la Infancia. Infancia como construcción de alternativa*. Reseña Curso Internacional de Verano. Disponible en http://www.uam.mx/cdi/childwatch2006/pdf/barindelli_iin_uy.pdf
- Martínez, J. (2003). *El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según Censo 2002*. Serie Población y Desarrollo N° 49. CEPAL/CELADE. Santiago Chile en http://meme.phpwebhosting.com/~migracion/rimd/documentos_miembros/1727234.pdf
- Martínez, J. (2007) Jorge Larrosa. Escuela poder y subjetivación. *Tabula Rasa*. No.6: 395-406, enero-junio. Obtenido el 10 de enero de 2010, desde <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n6/n6a20.pdf>
- Mora, C. (2009) Estratificación social y migración intrarregional: Algunas caracterizaciones de la experiencia migratoria en Latinoamérica. *Revista UNIVERSUM*. N° 24. Vol. 1. 2009. Universidad de Talca.
- Mora-Páez, H. y Jaramillo, C. (2004) Aproximación a la construcción de cartografía social a través de la geomática. *Ventana Informática*. N°11 – Universidad de Manizales, enero – junio / 2004 – pp. 129-146.
- Murillo, G. (2002) Por una microfísica de la cultura escolar. *Revista Educación y Pedagogía* Volumen 14 Número 32. Enero - Abril de 2002. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, pp. 139- 159
- Musitu G. (2004) *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Barcelona: Editorial UOC.
- Olmos, A. (2007). *Escuela, etnografía y análisis crítico de discurso: un estudio sobre la construcción de la otredad hacia el alumnado inmigrante extranjero en Andalucía*. EMIGRA Working Papers, 94. Obtenido el 15 de enero de 2010. Desde www.emigra.org.es
- Plath O. (1998) *Origen y folclor de los juegos en Chile*. Chile: Editorial Grijalbo.
- Poblete, R. (2006) *Intervención educativa en contextos multiculturales Escuela República de Alemania: Educando sin fronteras*. Tesis doctoral. Departamento de Antropología social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- Rizo, M. (2004). *Prácticas culturales y redefinición de las identidades de los inmigrantes en El Raval (Barcelona): aportaciones desde la comunicación*. Tesis doctoral. Departamento de Periodismo, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona

- Sandoval, M. (2002) *Investigación Cualitativa*. Instituto Colombiano de Educación Superior. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Scandroglio, B. López, J. y San José, M. (2008). La teoría de la identidad social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(1), 80-89.
- Stefoni, C. (2001). *Representaciones Culturales y Estereotipos de la Migración Peruana en Chile. Informe final del concurso: Culturas e identidades en América Latina y el Caribe*. Programa Regional de Becas, CLACSO.
- (2004). *Inmigrantes transnacionales: la formación de comunidades y la transformación en ciudadanos*. En *Inmigrantes transnacionales: la formación de comunidades y la transformación en ciudadanos*. Chile: CLACSO.
 - (2007). *Los modelos migratorios como un nuevo agente de integración, el caso Chile-Argentina*. En *Nuestros Vecinos*. , Argentina: Ril Editores.
 - (2008) *Gastronomía peruana en las calles de Santiago y la construcción de espacios transnacionales y territorios*. Las migraciones en América. (1° ed.). Buenos Aires: Catálogos.
- Stefoni, C; Acosta E; Gaymer M y Casas-Cordero F. (2008), *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile: entre la integración y la exclusión, Santiago de Chile*. Universidad Alberto Hurtado y OIM.
- Stromquist, N. (2006) *Una cartografía social del género en educación*. Revista Digital Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 361-383. Obtenida el 12 de marzo de 2010 desde <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a03v2795.pdf>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.
- Valdez C. (2009) *Producción de identidades en prácticas rituales escolares*. En III Jornadas de Hum H.A. Representación e Identidades. 2 al 5 de Septiembre de 2009. (www.jornadashumha.com.ar)
- Velasco H. y Díaz de Rada, A. (1997) *La lógica de la Investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Simancos Ediciones: Valladolid
- Wengrower, H. (2001) *Yo-nosotros, tú-vosotros estudio psicosocial de las relaciones entre niños inmigrantes y nativos en el marco educativo su expresión y su significado*. Tesis doctoral presentada en el Departament de Psicologia Social, Universitat de Barcelona

12. ANEXOS

12.1 Anexo 1: Guía de observación en el campo

Unidades de observación

- El escenario físico: el patio de la escuela, puestos de venta de alimentos y dulces, etc.
- Característica de los participantes (edad, sexo)
- Ubicación espacial de los participantes (usando diagramas de ubicación)
- Secuencia de los sucesos (quién habló o actuó primero, quién después, etc.)
- Interacciones y reacciones de los participantes.
- Elementos o materiales que se están usando
- Aspecto físico de los participantes
- Otros aspectos que el observador estime importante para el estudio.

12.2 Anexo 2: Guía de entrevista para los adultos

Información personal:

- ¿Cuál es su nombre?
- ¿Cuál es la labor que realiza al interior de la escuela?
- ¿Hace cuánto tiempo trabaja en la institución?
- En qué lugares de la escuela tiene usted contacto con los niños y las niñas?

Información sobre la llegada de los niños y las niñas hijos e hijas de inmigrantes

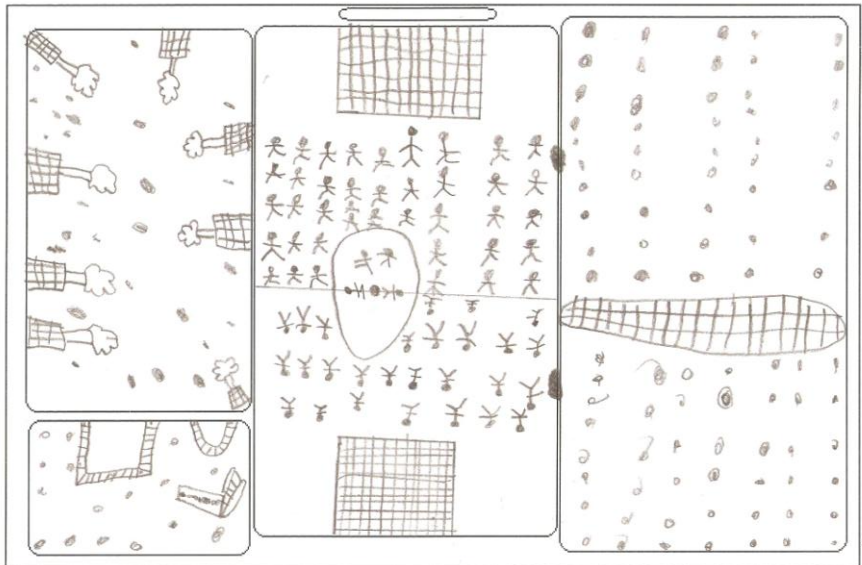
- ¿En qué momento empezaron a llegar niños y niñas de nacionalidades diferentes a la chilena a esta escuela?
- ¿Ha observado cambios en la escuela a partir de la llegada de esta población infantil?
- ¿Qué le ha llamado la atención de los niños y las niñas de otros países cuando están en el patio de recreo de?
- ¿Hay algún juego que le llame la atención?
- ¿Ha observado cambios en las actividades que realizan los niños y las niñas en los horarios de recreo?
- ¿Cómo es la relación entre las niñas y los niños chilenos con sus compañeros de otros países?

12.3 Anexo 3: Guía de preguntas para la elaboración de los mapas del patio (actividad grupal)

A partir de un esquema del patio de recreo se realizaron las siguientes preguntas:

- ¿Qué hace uno en el recreo?
- ¿A qué juegan ustedes?
- ¿Cuáles son sus juegos preferidos?
- ¿Dónde juegan ustedes?
- ¿Hay lugares donde no jueguen?
- ¿Por qué?
- ¿Con quienes juegan ustedes?
- ¿Por qué juegan con ellos?
- ¿Quiénes juegan aquí?
- ¿Por qué juegan allí?
- ¿Hay lugares del patio les gusta jugar más?
- ¿Cuáles son?
- ¿Hay lugares donde no les guste jugar?
- ¿Por qué?

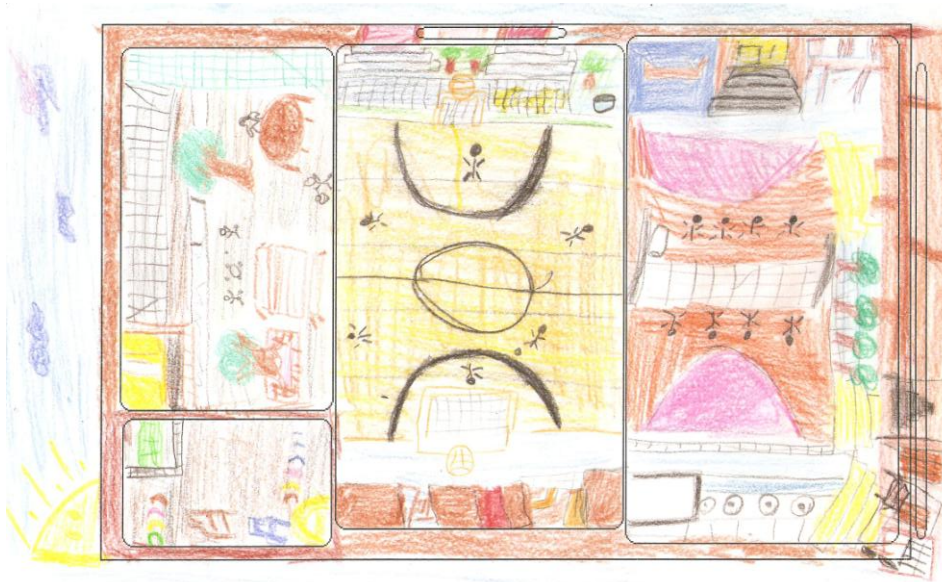
12.4 Anexo 4: Mapas del patio de recreo elaborados por los niños y las niñas de la escuela



NOMBRE: *Jose Maria*

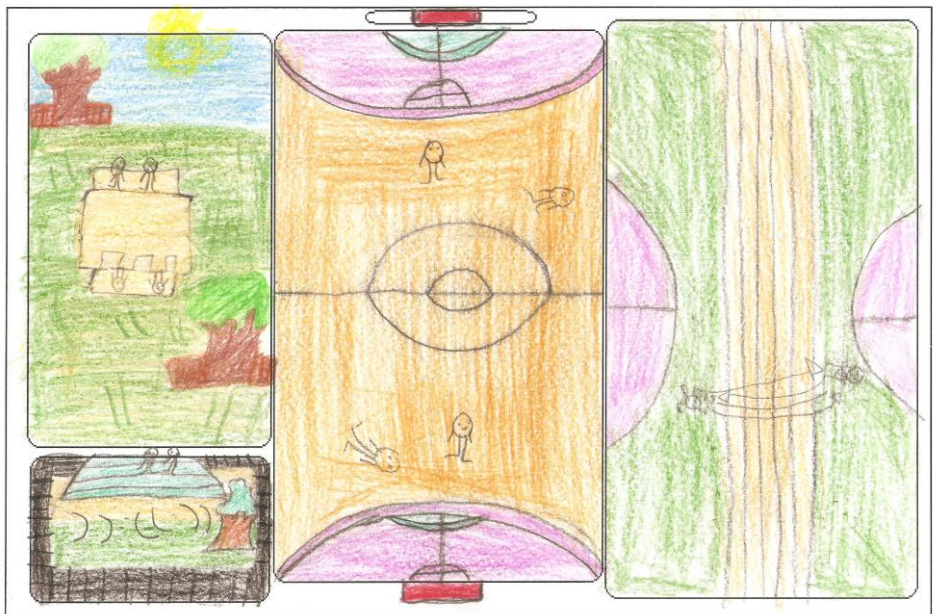
GRADO:

Dibujo de niño peruano de segundo grado



NOMBRE: Heydi Janesa Ruiz Solis GRADO: 6º Básico

Dibujo de niña peruana de sexto grado

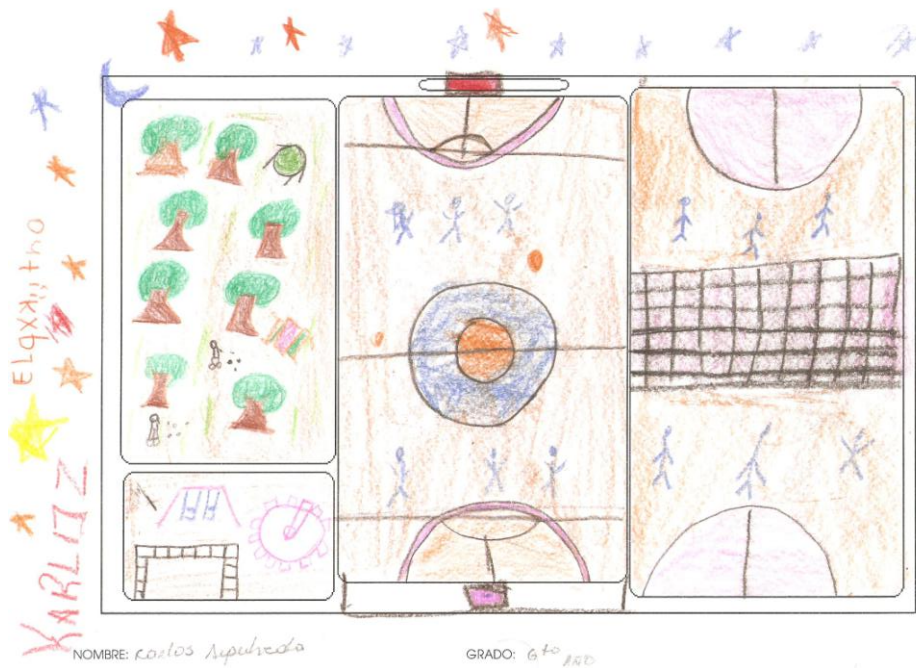


NOMBRE: Iván Helen BONES GONZALEZ GRADO: 6º año

Dibujo de niña ecuatoriana de sexto grado



Dibujo de niña peruana de segundo grado



Dibujo de niño chileno de sexto grado