



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA

NIÑOS INMIGRANTES PERUANOS EN LA ESCUELA CHILENA

MEMORIA DE TÍTULO
ANTROPOLOGÍA SOCIAL

MA. PÍA HEVIA KALUF

PROFESORA GUÍA:
MARÍA ELENA ACUÑA

SANTIAGO, ABRIL 2009



I.	INTRODUCCIÓN	3
II.	OBJETIVOS	11
	<input type="checkbox"/> OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
III.	METODOLOGÍA	11
	<input type="checkbox"/> TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	13
	<input type="checkbox"/> TABLA RESUMEN DE CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	14
	<input type="checkbox"/> ESTRUCTURA DEL INFORME	15
1.	FENÓMENOS MIGRATORIOS, GLOBALIZACIÓN Y TERRITORIALIDAD	16
2.	LA INMIGRACIÓN PERUANA EN CHILE	33
2.1.	PROCESOS MIGRATORIOS EN CHILE Y LATINOAMÉRICA	33
2.2.	ASPECTOS GENERALES DE LA INMIGRACIÓN PERUANA EN CHILE	39
3.	NIÑOS INMIGRANTES PERUANOS EN LA ESCUELA CHILENA	49
3.1.	ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS	50
3.2.	ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN	56
3.3.	PROCESOS DE INTEGRACIÓN Y EXPECTATIVAS ACADÉMICAS	63
3.4.	INMIGRACIÓN E INSTITUCIONALIDAD ESCOLAR	72
	DIVERSIDAD CULTURAL Y CURRÍCULUM	75
3.5.	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	78
4.	CONCLUSIONES	83
5.	BIBLIOGRAFÍA	91
6.	ANEXO	95



I. INTRODUCCIÓN

Actualmente, cerca de 40 mil personas de origen peruano han llegado a nuestro país buscando mejorar sus condiciones de vida y tener mayores oportunidades. La sociedad chilena ha sufrido el impacto de recibir un número significativo de inmigrantes, quienes se han concentrado en ciertos sectores del país (ciudades, comunas y barrios) y en algunos segmentos del mercado laboral, generando una competencia por los mismos recursos y servicios estatales con la población local. El impacto de dicho fenómeno también se debe a que, a pesar de la cercanía geográfica, quienes llegan no tienen necesariamente una cercanía cultural con la sociedad de acogida, lo cual ha generado sentimientos de rechazo hacia los ciudadanos peruanos reflejados en el afloramiento de prejuicios y dinámicas discriminatorias hacia ellos en diversos ámbitos de la vida pública y privada.

Un porcentaje importante de quienes migran desde Perú son menores de edad que se insertan en el sistema educacional chileno, público y privado. En muchas ocasiones ingresan a las llamadas escuelas críticas, que son aquellas que presentan los peores niveles de escolaridad del país, y suelen estar constituidas por población pobre, indígenas urbanos e inmigrantes. Actualmente en Chile las escuelas que reciben mayor cantidad de alumnos inmigrantes se localizan en la I y II Región, en la Región Metropolitana y en las zonas fronterizas del sur del país.

El objetivo del presente trabajo es caracterizar la realidad que viven los alumnos peruanos de enseñanza básica en su proceso de inserción al sistema educacional chileno y describir las dinámicas de convivencia entre los distintos actores de la escuela al verse enfrentados al desafío de integrar diversas formas de relacionarse y ver el mundo en el mismo contexto.

La relevancia de este estudio está dada por la importancia de conocer lo que acontece en la escuela como institución clave y agente de construcción de ciudadanía en un escenario multicultural. Actualmente no se tiene información suficiente sobre cómo viven los niños y niñas chilenos y peruanos, los docentes



y los apoderados la tarea de relacionarse, trabajar y estudiar juntos y, por lo tanto no se sabe cómo funcionan las herramientas educacionales tradicionales que buscan generar ciudadanía en torno a la identificación con valores asociados a los estados-naciones.

Esta carencia ha impedido que la institucionalidad escolar se cuestione su función como agente generador de ciudadanía en este nuevo escenario, por lo que no se ha desarrollado una legislación a nivel ministerial o municipal que permita a los establecimientos educativos que reciben niños inmigrantes implementar programas o herramientas de trabajo conducente a hacer más fácil la convivencia entre alumnos de distinto origen.

Las legislaciones existentes hasta el momento se refieren a la emitida en septiembre de 2005 por el Ministerio de Educación para regular el ingreso de los niños y niñas inmigrantes al sistema educacional chileno¹, la cual establece una serie de requisitos encaminados a facilitar los trámites de ingreso, garantizando así el derecho a la educación de acuerdo a las convenciones internacionales suscritas por el Estado de Chile.

Por otro lado, a nivel pedagógico, el tema multicultural es tratado indirectamente desde el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y existen algunas consideraciones al respecto en la Política de Convivencia Escolar. Sin embargo, el trabajo de las secretarías regionales ministeriales en materia de supervisión se encuentra enfocado principalmente al programa LEM (Lenguaje y Matemáticas). Por esto, es frecuente que programas como el EIB y el de Educación Especial entren en conflicto con los programas prioritarios para el Ministerio, los cuales no abordan directamente el tema migratorio dejándolo al criterio de los supervisores encargados o a la sensibilidad que en la escuela se desarrolle sobre el tema.

Respecto al currículum, actualmente en el país se trabaja con uno de tipo aditivo para aquellas escuelas que no son EIB, donde se incorporan

¹ Ver Anexo N°1



actividades aisladas para trabajar el tema de la diversidad cultural, pero no es abordado transversalmente. La visión que se entrega sobre los grupos étnicos y las poblaciones de inmigrantes es folclorizada y se limita a la celebración de fiestas y bailes típicos y algunas actividades específicas en el caso de las escuelas EIB. Este escenario en materia de políticas educativas muestra que no existe una discusión más amplia relativa al desarrollo del currículo escolar que permita la instalación de nociones de educación multicultural o de cómo el sistema educativo puede fortalecer una visión multiculturalista en la sociedad en general, tema de evidente importancia por los flujos migratorios crecientes desde y hacia Chile.

Muchos autores han señalado la inutilidad de trabajar con un currículum que sea pertinente sólo para algunos casos donde existe diversidad de culturas en el aula (escuelas EIB), ya que la sociedad en su conjunto es la que debe incorporar una visión pluralista y abierta hacia otras formas de entender el mundo. En Chile se mantiene la idea de que la educación intercultural y la creación de un currículum acorde sólo tiene sentido en contextos donde los alumnos tengan un origen cultural “visiblemente” diverso, ya sea por su origen étnico, color de piel, idioma, religión, etc. (enfoque multicultural). Debido a esto, en el currículum nacional la diversidad cultural se trabaja únicamente a través del programa de EIB, a pesar de que *“con esta perspectiva se niega al resto del alumnado el conocimiento explícito y amplio de las diversidades culturales, la existencia de los “otros”, y con ello el ejercicio de la tolerancia, el conocimiento y respeto de las otras culturas y la promoción de actitudes antiracistas, que este tipo de educación intercultural conlleva”* (Salinas Catalá 2001).

La falta de políticas adecuadas para trabajar la diversidad cultural se produce en un sistema donde predominan las políticas compensatorias y los enfoques asimilacionistas, ambos herederos del iluminismo homogenizador que busca establecer una identidad única para todos, definida de antemano y reproducida a través del currículum. Esta perspectiva, presente desde la *formalización* del sistema educativo occidental, inevitablemente ha permeado aquellas iniciativas que buscan rescatar la diversidad cultural e inclusive las escuelas que han



implementado una mirada más abierta tienden a concebir la cultura como un recurso y por lo tanto como algo cerrado y estático (Muñoz Sedano 2001).

Sin embargo, desde hace décadas se viene hablando sobre la necesidad de repensar el sistema educativo, los elementos que lo componen, sus métodos y sus fines, incorporando en el proceso una mirada pluralista sobre la cultura, pero poco es lo que se ha podido avanzar al respecto. Los más pesimistas (o extremistas) señalan que es imposible ya que se trata un sistema que por definición no puede incorporar este tipo de visiones. Para Díaz y Rodríguez del Anca (2006) el discurso acerca de la diversidad y la tolerancia en la escuela es una forma de enmascarar la desigualdad ya que la diversidad sería una condición necesariamente ligada a la marginalidad, por lo que ésta se transforma inevitablemente en un *“posible foco de riesgo social. Exclusión y diversidad se conectan, en estos proyectos oficiales, por la mutua condición de “pobres” o “necesitados” y de “población de alto riesgo” urbana o rural. La pedagogía resultante de estos argumentos no puede ser otra que la del control y el disciplinamiento de los riesgos potenciales, incluso de la ‘violencia social’*. Esta asociación es la que se encontraría en la base de la educación que habla de diversidad pero pretende compensar las personas que “sufren” de ella (enfoques compensatorios).

Al mismo tiempo, existe un cuestionamiento sobre la función real que tiene la escuela hoy en este contexto de migraciones crecientes y constantes. Tradicionalmente, ésta se ha visto como el espacio en donde se les transmite a los alumnos los conocimientos necesarios para su posterior desempeño en la vida adulta. Se espera que, a través de esta preparación, las personas sean capaces de contribuir a la sociedad a través del trabajo y logren realizarse personalmente. Parra (1998) señala que *“Tales funciones hacen referencia a una sociedad y a un “estar” de la persona en ella, entonces suponen un tipo de sociedad y un tipo de persona deseable socialmente”*, lo cual no es necesariamente un problema a menos que dicha sociedad se vea enfrentada a situaciones que pongan en tela de juicio las cosmovisiones, los valores y formas de relacionarse tradicionales. Muchos paradigmas y estructuras que antes se daban por sentado hoy en día se encuentran cuestionados y



transformados por distintos aspectos relacionados con la globalización, desde la estructura básica de la familia hasta los complejos estados nacionales, y los sistemas educativos parecen no haber encontrado todavía una forma de encauzar las necesidades que las comunidades educativas tienen debido a las transformaciones que han vivido.

Una serie de factores han imposibilitado que el tránsito hacia una educación que incorpore una mirada intercultural sea eficaz: En primer lugar, en muchos casos las escuelas pregonan valores que no se condicen con las transformaciones sociales actuales, valores en donde *“en esencia se plantea volver a esquemas enciclopédicos en lo cultural y a valores de autoritarismo en lo social y político. Algo que no concuerda con los principios que rigen la sociedad actual (...) Pero sobre todo unos postulados que no responden a una manera de entender la educación como compensadora de desigualdades y una verdadera ocasión para favorecer la igualdad de oportunidades.”* (Souto González 2001)

Esta puede ser una forma de entender, por ejemplo, las medidas adoptadas por el sistema educativo público francés donde se prohíbe a todos los estamentos el uso de cualquier elemento que pueda ser considerado religioso, medida que responde a una creciente diversidad y relativización de los valores tradicionales que dicho sistema no sabe ni quiere aprender a manejar. Lo mismo sucede en el sistema educativo chileno, donde la visión que han intentado imponer sectores que tienen una mirada conservadora sobre sexualidad y reproducción prima sobre la enseñanza que se requiere de acuerdo a la realidad que viven los jóvenes actualmente, generando una imposición de valores religiosos que no se condice con el carácter laico del estado.

Este sistema requiere para su sobrevivencia un tipo de democracia que sólo puede ser ejercida entre los iguales, los homogéneos. Cualquier señal que atente contra el laicismo pregonado por el estado es vista como una acción potencialmente segregadora y profundamente contraria a la racionalidad propia del “verdadero conocimiento”.



En segundo lugar, los conocimientos que han engrosado el currículum tradicional también se encuentran cuestionados por los alumnos (y buena parte de la sociedad) en cuanto a su *practicidad*, como por ejemplo, la utilidad que puede tener para un niño educado en una escuela rural del norte de Chile aprender los nombres de los reyes de Inglaterra, sobre todo cuando esto impide que adquiera otros conocimientos que se refieran a su entorno inmediato y próximo y adquirir herramientas que sean prácticas para su realidad. En este sentido también llama la atención, por ejemplo, que en nuestro país no exista un fomento real de la educación técnico- profesional, carencia que no se condice con los requerimientos laborales existentes.

Existe entonces una idea anacrónica sobre cuáles son los saberes que la escuela debe transmitirle a los alumnos para que éstos puedan desenvolverse en la sociedad. Aún hoy se busca transmitir conocimientos enciclopédicos y descontextualizados y la escuela se ha constituido como un espacio exclusivo de transmisión de dichos conocimientos, de acuerdo a una definición preconcebida de lo que es la infancia, de lo que son los alumnos (literalmente *sin luz*) y de lo que es necesario para la adultez. Todo esto, a través de la creación de un espacio delimitado, separado de la comunidad donde se inserta, destinado a la preparación de los niños para la vida adulta en donde la tarea de educar está a cargo “*de un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de elaborados códigos teóricos, (proceso que implicó la destrucción de otros modos de educación, la institucionalización propiamente dicha de la escuela: la imposición de la obligatoriedad escolar decretada por los poderes públicos y sancionada por las leyes.*” (Díaz y Rodríguez del Anca 2006)

Por otro lado, los contenidos educativos hoy en día están cuestionados no sólo en referencia a su *funcionalidad cognitiva*, sino que también respecto a la calidad de lo que se imparte. Este fue de hecho uno de los ejes en torno a los cuales se articularon las demandas hechas por los estudiantes durante las revueltas vistas a lo largo de todo Chile durante Mayo y Junio del año 2006.



Sin embargo, la demanda por una educación “de calidad” deja de lado la pregunta señalada anteriormente, respecto a la pertinencia social y cultural de lo que se imparte a través de sistema educativo. No se trata de únicamente de cómo se enseña sino de para qué se enseña, cuestionamiento que en última instancia implica (o debería implicar) un ejercicio colectivo de la sociedad para identificar qué tipo de país se quiere construir. Este cuestionamiento de fondo es el que hace falta en las demandas estudiantiles y en las respuestas gubernamentales. ¿Para qué educamos? ¿Hacia donde queremos ir? ¿Qué tipo de país queremos ser?

También excluye un tercer aspecto referido a las formas tradicionales en que las escuelas se relacionan con el resto de la sociedad. Si la institución escolar ya no sólo no cumple una función socializadora real, en el sentido de que ya no es la principal vía a través de la cual los alumnos acceden “a la vida adulta” o al mundo “real”, existe un desplazamiento de este papel a otros actores (como los medios de comunicación) e instituciones. Muchas personas señalan que hoy en día la escuela, más que cumplir una función educadora o socializadora, cumple una función de custodia de los niños. Niños custodiados, alejados momentáneamente de las calles, pero que no contarán con las herramientas adecuadas para la vida adulta ya que los valores y conocimientos que se les transmiten están obsoletos, lo cual acrecienta los niveles de riesgo social en el que muchos de ellos se encuentran.

Souto (2001) señala que además de la función de custodia y de educación, la escuela cumple también una función de selección del papel social y otra de adoctrinamiento, todo esto como resabio de las funciones decimonónicas de esta institución, cuando era parte del aparato reproductor del estado, a través de la cual se esperaba socializar a las personas en los valores y cultura de la burguesía ascendente.

En cuarto lugar, y relacionado con el punto anterior, se debe señalar que buena parte de la institucionalidad escolar sigue trabajando sin considerar la presencia de la familia y el resto de la comunidad como parte activa del proceso de enseñanza/aprendizaje y de la vida educativa. En la mayoría de los



casos, las escuelas siguen actuando como entes aislados de la sociedad, cerradas a las demandas no sólo de los alumnos, sino que de las familias y la comunidad de la que son parte. La escuela tradicional sigue concibiéndose como un pequeño reducto separado de la comunidad, en donde los niños son preparados para la vida adulta sin tener realmente contacto con ella.

En este contexto, el presente trabajo busca complementar la información existente sobre la vida educativa en la escuela chilena, centrándose en las dinámicas de integración de los alumnos inmigrantes peruanos a la misma, tal y como se describe a continuación en los objetivos del estudio.



II. OBJETIVOS

- Caracterizar las dinámicas de integración y discriminación de los alumnos peruanos en la enseñanza básica chilena.

▪ Objetivos Específicos

- Describir las dinámicas de interacción entre docentes y alumnos peruanos, entre alumnos chilenos y alumnos peruanos y entre apoderados peruanos y docentes.
- Identificar la existencia de estereotipos, prejuicios y actitudes conducentes a la discriminación y/o a la integración presentes en los actores del sistema educativo.
- Identificar las estrategias de resistencia y de adaptación generadas por los alumnos peruanos.
- Identificar los principales obstáculos y facilitadores para la integración de los niños peruanos en la escuela chilena.

III. METODOLOGÍA

La investigación se realizó en dos establecimientos educacionales municipales de la ciudad de Santiago y en la Parroquia Italiana, lugar donde funciona el INCAMI – Instituto Católico Chileno de Migraciones.

El primero de estos establecimientos es la escuela UNESCO, ubicada en la comuna de Independencia, en el sector norponiente de la capital. Cuenta con 27 docentes, de los cuales todos son normalistas, a excepción de los docentes de Inglés y Educación Física. De los 640 alumnos de la escuela, aproximadamente 15 son inmigrantes peruanos (cerca de 2 alumnos peruanos por cada curso). La escuela no ha implementado ningún tipo de programa de acogida o de trabajo en torno a la diversidad cultural. Puede decirse que este establecimiento representa la realidad habitual de los niños peruanos que se insertan en una escuela tradicional chilena donde los niños y sus familias



deben adaptarse al nuevo contexto sin contar con un programa de apoyo o herramientas que faciliten dicho tránsito.

Por otro lado, la escuela Alemania, ubicada en el barrio Yungay en la comuna de Santiago, la cual recibe al mayor número de inmigrantes peruanos en la capital, se ha convertido en un establecimiento emblemático para la acogida de alumnos peruanos. De los 330 alumnos que estudian en él, 114 son de origen peruano. La escuela también recibe alumnos ecuatorianos y colombianos. Esto se debe principalmente a que la escuela está ubicada en un barrio donde, debido a sus características (cercanía geográfica con el centro de la ciudad, arriendo de piezas, etc.), en la última década han llegado muchos inmigrantes que se establecen transitoriamente en el sector.

De acuerdo a los datos entregados por el Ministerio de Educación, tanto la escuela Alemania como la UNESCO son escuelas focalizadas (ex P-900), es decir que están entre los establecimientos que tienen los promedios más bajos en el SIMCE², que concentran un mayor número de estudiantes con bajos niveles de desempeño y mayor vulnerabilidad socioeconómica³.

Por último, en la Parroquia Italiana funciona el INCAMI (Instituto Católico Chileno de Migración), que desde hace varias décadas viene acogiendo y trabajando con inmigrantes, focalizándose hacia la comunidad peruana en los últimos años. El instituto se fundó hace 55 años y la labor que cumplen en el proceso de adaptación e integración de los inmigrantes a la realidad nacional es clave. Todos los domingos se realizan misas para la comunidad inmigrante, y se les ayuda en la consecución de empleos y generación de redes de apoyo para facilitar su proceso de inserción. Además, se realizan actividades de fomento de las tradiciones culturales de la comunidad peruana, especialmente relacionadas con fiestas religiosas importantes para dicha colectividad.

² El SIMCE es el sistema nacional de medición de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile y evalúa Lenguaje, Matemática y Ciencias (Naturales y Sociales) en alumnos y alumnas de 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio. En: www.simce.cl

³ Página del Ministerio de Educación de Chile.
http://600.mineduc.cl/informacion/info_nive/nive_basi/basi_estr.php



Las entrevistas realizadas en el INCAMI se hicieron para indagar en las percepciones que los padres peruanos tienen sobre el sistema educativo chileno, mientras que las observaciones realizadas en ambas escuelas se focalizaron en identificar las estrategias de adaptación generadas por los niños inmigrantes en ambos contextos y en identificar las formas de interrelación entre alumnos chilenos y peruanos.

- **Técnicas de recolección de información**

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron:

- Observación participante en ambas escuelas: En ambos casos la observación se limitó a las situaciones no “académicas”, es decir, fuera de las salas de clases, ya que los establecimientos no permitían el ingreso de personas debido a una “sobrecarga” de los docentes. Se realizaron observaciones de recreos y actividades culturales.
- Entrevistas semiestructuradas: Utilización de preguntas descriptivas, estructurales y contrastivas para indagar en aspectos fundamentales en historias de vida de alumnos y familias peruanas. Se buscó identificar descripciones y valoraciones de las dinámicas de convivencia de los alumnos peruanos y chilenos, valoraciones de los apoderados peruanos sobre la escuela chilena y valoraciones de directivos y docentes sobre los procesos de integración de alumnos inmigrantes a la escuela.

Alumnos peruanos	7
Familias peruanas	5
Alumnos chilenos	5
Docentes	5
Directivos	3

- Focus Group: Finalmente, se realizaron dos grupos de discusión con alumnos peruanos (uno en cada escuela) para conocer sus percepciones y procesos de adaptación a la escuela chilena.



En la siguiente tabla se resumen los principales aspectos de la presente investigación:

Tabla resumen de caracterización de la investigación

Tipo de Investigación	<i>Cualitativa</i>	Investigación cualitativa de tipo exploratorio, con el fin de conocer cómo se dan las dinámicas de integración y/o discriminación de los alumnos peruanos en la enseñanza básica chilena.	
Técnicas de recolección de información	<i>Micro etnografía</i>	<p>Observación participante de la convivencia escolar entre los distintos actores en la escuela, con el fin de identificar la existencia de estereotipos, prejuicios, actitudes conducentes a la discriminación y/o a la integración y estrategias de resistencia, de adaptación generadas por los alumnos peruanos.</p> <p>Descripción de la interacción entre profesores y alumnos peruanos, alumnos chilenos y alumnos peruanos y apoderados peruanos y docentes.</p> <p>Análisis de las observaciones y del registro realizado para comprender las dinámicas de interacción que se generan, los procesos de construcción de las estrategias de adaptación utilizadas e identificar facilitadores y obstaculizadores desde la institucionalidad educativa.</p>	
	<i>Entrevistas semiestructuradas</i>	Utilización de preguntas descriptivas, estructurales y contrastivas. Indagación sobre aspectos fundamentales en historias de vida de alumnos y familias peruanas.	
		Alumnos peruanos	7
		Familias peruanas	5
		Alumnos chilenos	5
Docentes		5	
Directivos	3		
<i>Focus Group</i>	Realización de grupos de discusión con alumnos peruanos para conocer sus percepciones y procesos de adaptación a la escuela chilena.		
<i>Análisis bibliográfico</i>	La información levantada se complementó con una revisión de la bibliografía existente en torno al fenómeno de las migraciones, la inmigración peruana en Chile y las políticas nacionales en torno a la diversidad cultural en el sistema educativo.		
Casos de estudio	<i>Escuela UNESCO</i>	Escuela básica ubicada en la comuna de Independencia. Presencia de 15 alumnos peruanos aprox., distribuidos uniformemente en los distintos niveles. La observación de las dinámicas que allí se den es de gran importancia en la medida que permiten tener una visión relativamente representativa de la realidad nacional (por lo menos a nivel de lo que sucede en la capital) y de cómo se vive y trabaja el tema de la diversidad cultural en el aula.	



	<i>Escuela Alemania</i>	Escuela básica ubicada en la municipalidad de Santiago que recibe un número significativo de alumnos peruanos. Esta escuela ha desarrollado programas específicos para trabajar el tema inmigratorio, por lo que un análisis de esta realidad es importante en la medida en que puede dar luces sobre cómo desarrollar políticas y programas pedagógicos para trabajar con niños inmigrantes en la escuela.
	<i>Parroquia Italiana</i>	Esta parroquia es un centro de acogida y reunión para inmigrantes, a través del INCAMI. Se realizaron entrevistas a familias peruanas sobre su experiencia y valoración de la escuela chilena.

▪ Estructura del informe

El presente informe está dividido en tres partes. La primera consiste en una caracterización de los fenómenos migratorios actuales a nivel general, tomando en el marco de dos variables fundamentales: la globalización y como efecto y resultado de los flujos migratorios y los estados naciones como escenario que limita y es trasgredido por estos flujos para dar origen a ciudades multiculturales que integran diversas culturas y estilos de vida.

Posteriormente se realiza una descripción de cómo han sido los procesos migratorios en nuestro país, detallando los factores y características que han ido configurando la inmigración de origen peruano.

Finalmente se realiza una descripción de cómo se percibe y se vive el fenómeno inmigratorio al interior de la escuela, tanto desde el punto de vista de los inmigrantes (niños y familias), como desde la perspectiva de los docentes y directivos. Esta descripción surge de las observaciones y entrevistas hechas en los lugares señalados y busca caracterizar cómo es el proceso de inserción de los niños y niñas en la nueva escuela a través del análisis de cuatro aspectos: la identificación y descripción de los prejuicios y estereotipos existentes tanto en los alumnos peruanos como chilenos, las estrategias de adaptación que generan los alumnos peruanos y cómo se aborda el tema por parte de la institucionalidad escolar, específicamente en las prácticas docentes.



1. FENÓMENOS MIGRATORIOS, GLOBALIZACIÓN Y TERRITORIALIDAD

Tradicionalmente se ha entendido por inmigrante a aquella persona que deja su lugar de origen para ir a vivir a otro país, pero en la actualidad ser extranjero es condición necesaria pero no suficiente para identificar a un inmigrante. Hoy en día, en el imaginario colectivo, se considera inmigrante a un extranjero pobre o a un extranjero que proviene de un país tercermundista y que busca mejorar sus condiciones de vida en un lugar que ofrezca mejores oportunidades sociales y económicas que el de origen. Se trata de personas en condiciones de vulnerabilidad económica y social, que se diferencian de otros viajeros debido a sus niveles de ingresos, niveles educativos y por las motivaciones que generan la decisión de emigrar.

Podría decirse que existen dos tipos de migrantes que actúan como actores estratégicos en el escenario actual de globalización: el descrito anteriormente y que incluye a minorías culturales, raciales, migrantes y mujeres, que ocupan una posición sistémica en la “*ciudad global*”; empleados vulnerables que se diferencian de aquellos migrantes que constituyen el segundo tipo: trabajadores de un alto nivel profesional, asociados a las instituciones encargadas de ejercer la globalización (multinacionales, bancos, compañías financieras), que tienen una alta capacidad de consumo y que se ubican estratégicamente en estas urbes globalizadas. (Sassen 2004)

Según las cifras del 2003 de la División de Población de Naciones Unidas existe actualmente alrededor de 175 millones de personas migrantes en el planeta, lo que constituye aproximadamente el 3% de la población mundial. El 60% de los inmigrantes se concentra en las zonas más desarrolladas, distribuidas de la siguiente forma:

- 56 millones en Europa
- 50 millones en Asia
- 41 millones en Estados Unidos⁴

⁴ **División de Población de las Naciones Unidas:** *Informe de la Migración Internacional 2002: Panorama General*. En <http://www.un.org/spanish/esa/population/unpop.htm>



De este total, aproximadamente 20 millones corresponden a latinoamericanos y caribeños que viven fuera de sus países de origen, especialmente en EEUU y Canadá. Esto indica el cambio fundamental que Latinoamérica y el Caribe han vivido en las tres últimas décadas, en donde se ha visto cómo el continente que atrajo a inmigrantes desde todas partes del planeta, desde los comienzos de la expansión colonial europea hasta los años setentas, se ha ido transformando poco a poco en uno de los principales emisores de migrantes. Desde 1995 hasta el año 2000, la tasa de emigración desde América Latina y el Caribe fue más alta que la de cualquier otra región del mundo y de acuerdo a los datos de Naciones Unidas⁵ aproximadamente una de cada mil personas emigra anualmente.

A pesar de estas cifras, las migraciones actuales no han variado considerablemente en términos numéricos, al contrario de lo que se tiende a creer. Existe una percepción generalizada, especialmente en los países desarrollados, de estar viviendo un fenómeno nunca antes visto de oleadas migratorias que se dirigen hacia determinados puntos del planeta. Sin embargo, el porcentaje total de personas migrantes en el mundo se ha mantenido estable en las últimas décadas, aumentando proporcionalmente conforme ha ido aumentando la población mundial. Así, si en 1965 hubo 77 millones de migrantes, en 1990 éstos alcanzaron los 111 millones y para el 2002 la cifra fue de 175 millones. Con esto puede verse que se ha mantenido un promedio de 2,8% mundial de migrantes, respecto a la población mundial, a lo largo de las últimas décadas (Stefoni 2003).

Lo que sí ha variado es el destino final de quienes emigran así como su origen. Actualmente existe una inversión de papeles entre aquellos lugares del planeta que tradicionalmente fueron los emisores y los receptores. Por ejemplo, América Latina, que fue durante la primera mitad del siglo XX un foco de atracción de inmigrantes (entre 1950 y 1964 la región reportó el ingreso de 1,8 millones de personas) se ha convertido en un importante emisor (1,6 millones de emigrantes durante 1976 y 1985). Los cambios más significativos fueron la

⁵ División de Población de las Naciones Unidas. Op. Cit.



reducción drástica de la inmigración en Argentina y el fuerte aumento de emigración desde México y América Central, en particular hacia Estados Unidos. Al mismo tiempo, existe una alta movilidad de personas al interior del continente (en Uruguay en 1991, del total de extranjeros residentes, el 40% eran de Argentina, el 29% de Brasil y el 11% de Chile) y los países que reciben mayor cantidad de inmigrantes son Venezuela (7,2%) y Argentina (6,8%) (Borja y Castells 1997).

Se trata de un fenómeno donde aquellos lugares que durante décadas fueron generadores de ondas colonizadoras, como Europa, actualmente son un foco de atracción para los inmigrantes provenientes de aquellos países que en algún momento fueron el destino preferido de sus emigrantes. Al mismo tiempo, muchos países que se han convertido en importantes emisores de migrantes, hasta hace poco eran países colonizados por Occidente. Esto ha tenido como resultado la generación de vínculos de migración entre países que antes no los tenían, convirtiendo a los antiguos emisores en receptores y viceversa. Al mismo tiempo, dichos vínculos se expanden cada vez más, conforme la economía de libre mercado se va expandiendo globalmente y sustituye la antigua colonización política (imperialismo) por una colonización cultural. Este fenómeno se ha constituido para Occidente una estrategia más eficaz para mantener su poderío que la dominación directa política y militar (Esteva Fabregat 2001).

En segundo lugar, un cambio importante que han sufrido las migraciones actuales es la creciente feminización del proceso migratorio. Hoy en día son las mujeres quienes llegan primero al lugar de destino y son ellas las que, una vez instaladas allí, convocan a sus familias. En algunos casos esto ha derivado en la constitución de familias transnacionales móviles que poseen parte de sus miembros en el país de origen y otra parte en el de destino. En caso de que el inmigrante se instale definitivamente en el país de acogida, los miembros de su familia además poseerán distintas nacionalidades.

Esta creciente feminización se debe en parte al tipo de mano de obra requerida en los países de destino, donde los inmigrantes llegan a hacer los trabajos



descartados por la mano de obra local. También, como señala Sassen (2001) se debe a que existe un deseo de obtener mayor autonomía e independencia, costo que las mujeres asumen a cambio de un fuerte compromiso económico de enviar las remesas necesarias al país de origen, donde pueden haber quedado los hijos u otros familiares que dependen de ella.

En otros casos, las mujeres inmigrantes logran emerger en el dominio público sin necesariamente ser parte del mercado laboral, sino que a partir de sus responsabilidades en el hogar, al adquirir mayor control sobre los presupuestos y decisiones domésticas y sobre todo, a través de su interrelación con las instituciones estatales para asegurar el acceso a los servicios públicos necesarios para la familia: escuela, sistemas de salud, seguridad, etc. Se trata entonces de mujeres que se encuentran posicionadas de manera diferente a los hombres en cuanto a la economía doméstica y respecto al Estado con el que interactúan, mujeres que además son más activas que los hombres a la hora de relacionarse para contribuir a la construcción de colectividades y comunidades étnicas o nacionales en los lugares de acogida (Sassen 2001).

En tercer lugar, otro fenómeno que se ha visto en las nuevas oleadas migratorias es que un buen porcentaje de quienes deciden emigrar son personas calificadas, con estudios técnicos o universitarios, que salen de las regiones más pobres hacia las más ricas, produciéndose una fuga de cerebros que significa un importante costo para los países de origen debido a la inversión en educación que esto implica y por los valiosos aportes que dejan de recibir. Al mismo tiempo, también se ha visto incrementada la migración ilegal hacia los países occidentales, en donde un número importante de quienes migran son parte de una minoría en su país de origen (Sassen 1999).

Por último, hoy en día la temporalidad de las migraciones también ha cambiado. Si bien todavía se forman asentamientos permanentes de emigrantes, existe una constante en los procesos de retorno donde la migración ya no se concibe como un proceso de colonización definitiva de nuevos territorios inexplorados, como sucedía con las oleadas migratorias provenientes de Europa y Asia que se instalaron en América en siglos pasados.



Por el contrario, en la actualidad éstas tienden a ser circulares, temporales o de retorno, con duraciones determinadas de antemano que pueden o no verse materializadas.

Los fenómenos migratorios actuales son también sintomáticos de transformaciones que se viven en la sociedad de origen, sean estas positivas o negativas y en donde confluyen variables sociales, económicas, políticas o ambientales. El fin de las viejas formas productivas conocidas, la consolidación de nuevos centros a nivel nacional y mundial, la economía de mercado y la movilidad de los mercados financieros y de la fuerza de trabajo, las innovaciones tecnológicas, la atracción que ejercen los consumos materiales y sociales de los países más desarrollados, las jubilaciones anticipadas y la flexibilidad temporal de los contratos de trabajo, son algunas de las condiciones que determinan las migraciones actuales a nivel macro y que sirven para explicar lo que sucede a nivel latinoamericano también. (Esteva Fabregat 2001)

Puede verse entonces que las migraciones actuales no son procesos autónomos (espontáneos) y existe consenso entre distintos autores al señalar que **globalización** juega un papel fundamental. Ésta es causa y al mismo tiempo resultado de este flujo de personas y existen múltiples actores que contribuyen a su fomento: las compañías multinacionales a través de su papel en la internacionalización de la producción, los Gobiernos a través de sus operaciones militares que generan desplazamientos de miles de personas que se convierten en refugiados y emigrantes forzados, las políticas del Fondo Monetario Internacional y los tratados de libre comercio que implican la circulación no sólo de bienes sino que también de personas, entre otros. Las migraciones se encuentran enmarcadas entonces en dinámicas globales que muchas veces se inician a través de decisiones tomadas en aquellos países que posteriormente se convierten en receptores pero que irónicamente, al verse enfrentados a los cambios que este flujo de personas genera, pretenden limitar la llegada de inmigrantes y generan políticas que vulneran la libertad, los derechos y calidad de vida de estas poblaciones (Sassen 1999).



El incremento en la pluralidad étnica y cultural de las ciudades que reciben inmigrantes ha significado el intercambio entre poblaciones y formas de vida dispares donde lo global se localiza, de forma socialmente segmentada y espacialmente segregada, ya que la estos procesos incrementan el desarrollo desigual entre regiones y entre países, e introducen una diversidad creciente en la estructura social urbana (Jordi y Castells 1997).

Dicho fenómeno globalizador ha traído aparejado además una serie de transformaciones que han facilitado el movimiento de personas entre distintos lugares. Los costos de traslado son cada vez más baratos y los medios de transporte más variados y abundantes. Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han ayudado a mantener en contacto a las personas por más lejos que estén unas de otras y el mundo se ha vuelto un lugar más pequeño y próximo gracias a los intercambios de información posibles. Al mismo tiempo, éste necesita de este continuo movimiento de información y de personas para expandirse y conquistar nuevos mercados. Los medios de comunicación nos juegan un papel clave al transmitir constantemente los beneficios de la vida globalizada, haciendo especial hincapié en las bondades del sistema de libre mercado actual, que a su vez, depende de la difusión y propagación de determinados valores culturales y necesidades materiales para mantenerse en pie.

Esta difusión de información, imágenes e ideas desemboca en la creación de imaginarios sobre el mundo globalizado que, sin embargo, no es accesible en las mismas condiciones para todos, lo cual explica su segregación y segmentación. Sólo algunos países, sólo algunas ciudades, sólo algunas personas pueden acceder a él. Quienes no pueden, vuelcan sus ojos hacia las ciudades, regiones, países o continentes en donde podrían ver materializados sus sueños, sueños que están al alcance de todos prendiendo la televisión o cruzando el Río Grande en Estados Unidos.

Aunque pareciera que la principal motivación de quienes migran es la de mejorar las condiciones materiales de vida, muchos autores coinciden en que los fenómenos migratorios no pueden ser entendidos únicamente desde la



perspectiva economicista ya que se trata de un proceso altamente diferenciado en lo que se refiere a las motivaciones para migrar, establecerse y retornar (Sassen 1999). Teniendo en cuenta el papel que cumplen los medios de información, la migración ya no puede concebirse como masas poblacionales que se trasladan de un lado a otro sino que como un proceso dinámico compuesto por actores sociales que poseen preferencias y que actúan en base a un conocimiento previo y no solamente ante a las fluctuaciones del capitalismo. De esta forma, los migrantes se configuran como sujetos activos capaces de formular estrategias de supervivencia y readaptación en contexto de cambios macroestructurales (Stefoni 2004).

Si bien los principales detonantes de la migración giran en torno a las necesidades generadas por el libre mercado, el trabajo, etc., en un segundo momento existe un componente estético fundamental que se refiere a la generación de imaginarios que actúan como imanes de atracción hacia los países desarrollados. Para Esteva Fabregat (2001) *“el reclutamiento de la fuerza de trabajo inmigrada comienza en el punto donde a la superación de la urgencia orgánica sigue la seducción estética del modelo. Éste dispone de un referente de difusión activo, y en la práctica las fuentes de predicación del sistema de economía de mercado residen en los medios de comunicación de masas”*

Se puede ver entonces que, entre las principales motivaciones que impulsan a una persona a emigrar, se encuentran las siguientes:

1. La búsqueda de unas condiciones de trabajo mejores o más dignas.
2. La búsqueda de lugares seguros donde los individuos no se vean perseguidos por su religión, ideas políticas, etc.
3. La afinidad histórica entre el país de acogida y el de origen.
4. La fascinación que ejerce la vida occidental ante la vida de países menos desarrollados.

El hecho de escoger un lugar por sobre otro estará determinado tanto por la necesidades materiales como por la imagen que el emigrante va construyendo



sobre los países de destino. Las representaciones de estos lugares se verán influenciadas por distintos medios de comunicación, por las imágenes que se encuentran presentes en los imaginarios colectivos o por lo que los propios inmigrantes relatan de sus viajes cuando se encuentran en su país de origen. En algunos casos, ciertos lugares serán considerados como zonas de paso hacia un destino final, más difícil o distante.

El proceso a través del cual se difunden estas ideas encaminadas a lograr una identificación por parte del tercer mundo con los códigos ideacionales del primer mundo es fundamental en el surgimiento y mantención de los procesos migratorios. La construcción *imaginada* del otro lugar influirá tanto en el deseo y decisión final de emigrar, como en la identificación y elección del lugar en donde el migrante cree que sus aspiraciones pueden concretarse. Esta construcción se convertirá luego en la una re-construcción imaginada del lugar de origen, dando paso a una imagen idealizada que muchas veces ayudará al inmigrante a sobrellevar de mejor manera los problemas y dificultades encontradas en el lugar de llegada.

Una madre patria *imaginada* parece ser un fenómeno natural para las comunidades migrantes que viven en la diáspora, ya que sirve tanto como estrategia de re-construcción identitaria, así como herramienta contra-hegemónica (en sentido Gramsciano) en la medida en que puede utilizarse como una estrategia conciente para evitar la ignorancia, la discriminación o el racismo de la sociedad receptora, especialmente cuando se construye una versión fantasiosa, mágica o misteriosa de país de origen. En estos casos, la visión idealizada de dicho lugar posibilitará una mejor aceptación por parte de la sociedad de acogida hacia dicho grupo de inmigrantes (Graversen 2001).

Se puede ver entonces que la separación entre los códigos ideacionales y las necesidades materiales que impulsan la migración no es clara. Ambos aspectos se refieren, en última instancia, a la necesidad de concreción del modelo económico de libre mercado, el cual se alimenta de la difusión publicitaria y visual de valores estéticos encubiertos en aspiraciones de progreso y desarrollo. La incongruencia reside en que cuanto más amplia es la



difusión del modelo, mayor es la incapacidad del mismo para distribuirlo materialmente en todos los espacios sociales de su influencia virtual, por lo que, aquellos miles de receptores de los ideales culturales de occidente, recurren al viaje hacia el primer mundo como la única forma posible de concreción de una visión de mundo que está lejos de ser la realidad que los rodea.

El gran fracaso de la economía de mercado es precisamente esta paradoja: la necesidad que tiene el modelo de los inmigrantes para mantenerse, para lo cual no para de producir imágenes encaminadas a seducir a nuevos viajeros con la promesa del mundo feliz, pero al mismo tiempo su incapacidad de distribuir los recursos sociales que proporciona a su propio medio occidental de la misma forma hacia individuos que intenta conquistar, quienes, en última instancia no son integrados en los beneficios de la participación económica y de la dirección estratégica del sistema productivo (Esteve Fabregat 2001).

Desde el punto de vista del modelo económico del libre mercado, con todas las paradojas de éste acarrea, los inmigrantes ya no son vistos como los futuros miembros de la comunidad nacional sino que existe sobre ellos una visión funcionalista: son útiles mientras desempeñen una función económica en el país receptor, la mayoría de las veces sin ningún tipo de seguridad social o laboral, es decir que *“son considerados fuerza de trabajo, pero se les despoja de toda condición de trabajadores en cuanto seres humanos y ciudadanos”* (Stefoni 2003). Este enfoque utilitarista de la inmigración, donde existe una incapacidad de acoger a quienes poseen otra cultura o color de piel como miembros de la nación que los recibe, quedó en profunda evidencia en las manifestaciones surgidas en Francia hace un par de años y realizadas por franceses hijos de segunda o tercera generación de inmigrantes, quienes aunque nacidos en un país diferente al de sus padres, comparten más similitudes con la cultura de ellos que con aquella del país en el que viven.

Esta visión es además totalmente congruente con las políticas de libre mercado en donde existe una libre circulación de capitales, una creciente reducción de las funciones del estado (o del aparato estatal) y una reducción de la seguridad



social, lo cual ha traído aparejada una creciente inseguridad social y laboral y una profundización de las desigualdades sociales. En este contexto, los inmigrantes se convierten en el “chivo expiatorio” de las consecuencias negativas que este proceso genera y en ellos termina cayendo la culpa de los crecientes niveles de desempleo e inseguridad social de las sociedades de acogida. Se vive entonces una “problematización” de la inmigración en los países receptores, que resulta en revueltas sociales o raciales o en un cierre virtual de fronteras del primer mundo para los viajeros provenientes de los países pobres.

Por otro lado, la mayoría de los emigrantes desearán salir temporalmente de su pueblo, ciudad o país para trabajar y acceder así a aquellos bienes y servicios deseados, para luego regresar a su lugar de origen con los elementos necesarios para mejorar su calidad de vida. La vida en el extranjero para muchos será un mal necesario que les permitirá satisfacer determinadas necesidades materiales, para luego volver habiendo logrado los objetivos de movilidad social y progreso económico propuestos. Otros inmigrantes, en tanto, se dejarán seducir luego por los ideales estéticos de modelo económico y se radicarán definitivamente en el primer mundo, aún cuando sus metas o deseos se encuentren constantemente amenazados por las condiciones de vulnerabilidad que les toca enfrentar. Algunos ni siquiera llegarán a los destinos finales fijados antes de emprender el viaje y muchos no lograrán tampoco mejorar sus condiciones materiales de vida, regresando de la misma forma en que partieron. Pero si es claro que buena parte de aquellos que emigran deseando que todo sea transitorio se irá quedando, seducida por necesidades cada vez más complejas, en el país de destino.

Si bien inicialmente los países desarrollados pueden considerar el fenómeno migratorio como algo coyuntural, pero necesario para el crecimiento de su economía, y los inmigrantes ven en ésta una etapa provisoria necesaria para la movilidad social en el país de origen, factores como el reagrupamiento familiar, la escolarización de los niños en el país receptor y las aspiraciones frustradas de ascenso social han terminado dándole carácter duradero a algo que se esperaba temporal (Martínez Pizarro 2003).



Por otro lado, los procesos que deben enfrentar los inmigrantes al llegar a los lugares de acogida son diversos y las estrategias que se generen a nivel individual y colectivo son fundamentales para responder a los requerimientos culturales del país de destino; especialmente si se espera de él una integración cultural que adopte los valores de la sociedad de acogida en detrimento de la propia identidad como requerimiento necesario para acceder al modelo económico que les da trabajo y cobijo.

A nivel individual, los efectos que este proceso puede tener sobre quienes migran operan en distintos niveles. Por un lado, cada nueva experiencia pondrá a prueba la capacidad de generar estrategias psicológicas y comunicativas eficientes. Deberá además, flexibilizar el acervo cultural con el que se carga para adaptarse en cada situación, proyectando y adquiriendo aquellos símbolos, lenguajes y visiones que sean claves para sobrevivir en el nuevo contexto. Además, su autoconciencia política se verá puesta a prueba ya que la forma en que el inmigrante se percibe a sí mismo como ser humano/ciudadano con derechos y deberes, contrastará con la visión que la sociedad receptora tendrá de él y que tenderá a ubicarlo como ciudadano de segunda categoría, sin acceso pleno a esos derechos que antes dio por sentado o por cuya búsqueda emprendió el viaje en primer lugar. La constitución de un sistema que distingue ciudadanos de primera y segunda categoría, donde la primera está constituida por los ciudadanos de la sociedad de acogida y la segunda por los inmigrantes de origen popular, configura una estructura de discriminación hacia las minorías (Stefoni 2003).

Esteva Fabregat (2001) caracteriza dicho proceso como un conflicto en donde la migración entiende que debe ser respetada y protegida su identidad de origen, mientras que la sociedad de acogida actúa dentro de la perspectiva donde la identidad anfitriona es, por sí misma, el valor definitivo de toda condición adaptativa: *“Lo que ofrece, trabajo, no es negociable en términos de identidad; más bien lo es en términos económicos, esto es, como un valor de mercado”*. Al mismo tiempo, existe un proceso dialéctico que determinará la forma como el inmigrante se posicione (adapte, inserte, choque) con la sociedad receptora. Por un lado se trata de los elementos que el inmigrante



conciente o voluntariamente adopta al aceptar las reglas que la sociedad de acogida le impone, con el objetivo de lograr los propósitos que se desea, proceso que comienza en el momento en que se toma la decisión de emigrar y que implica la participación en la vida social, económica y política del lugar de destino. El otro sería un fenómeno de tipo inconciente y que tiene que ver con cómo la sociedad receptora va modificando la vida privada y familiar del inmigrante a través del intercambio y la influencia mutua de las estructuras de significados que interactúan (Lestage 2001).

Es probable que, en el caso de las estrategias individuales, sus requerimientos no estén dirigidos tanto a solucionar problemas prácticos, materiales, o incluso sociales (en términos de resistencia cultural), como a lograr un desarrollo emotivo e identitario eficaz del individuo que se enfrenta al nuevo contexto. Sin embargo, tanto en las estrategias individuales como en las comunitarias, la relación que se viva con la sociedad receptora estará matizada por vínculos de afectividad, lejanía u oposición.

A nivel colectivo, un mecanismo de cuidado grupal fundamental lo constituyen las **redes sociales** que se generan entre los inmigrantes y entre estos y la sociedad receptora y la emisora. Muchos autores señalan que en el proceso de emigrar y en el de establecerse en otro lugar ellas juegan un papel clave, tanto para estimular la salida como para servir de apoyo en la llegada. Es a través de ellas como los emigrantes deciden el destino final, se amortigua el impacto de llegada, se facilita la instalación y obtención de trabajo, salud, educación, ayuda en la elaboración de trámites y obtención de papeles de residencia, etc.

De esta forma, ellas se constituyen como cadenas sociales que conectan a un conjunto de personas a través de vínculos de ayuda y cooperación, y a partir de las cuales, los sujetos van generando sus propias estrategias de sobrevivencia y adaptación que cada nuevo contexto requiere. Al mismo tiempo, ellas le dan forma a la comunidad de inmigrantes en los países receptores, vinculándolos más allá del parentesco o la localidad de origen compartida (Stefoni 2003).



Estas redes, además de enlazar a la comunidad inmigrante en el país receptor, cumplen la función de mantener los vínculos de cooperación y apoyo con las comunidades de origen, de forma tal que poco a poco se van generando nuevas comunidades con cuerpo y funciones propias que interactúan con la sociedad receptora a través de mecanismos sociales y culturales específicos. Estas nuevas comunidades a su vez están conectadas con otras semejantes en otros lugares del planeta, generando así una autonomía necesaria para rechazar el control que las regulaciones gubernamentales pretenden ejercer sobre ellas. Este rechazo busca en última instancia generar *sociedades nómades* donde los migrantes juegan un papel clave en el sentido de que son capaces de cuestionar los modelos de constitución tradicionales de los estados-nación, vinculados con términos como identidad única y ciudadanía, y que han sido entendidos linealmente y esencializados por lo que son incapaces de atender a las nuevas formas políticas y sociales que emergen con las migraciones (Zusman 2001).

Para Negri y Hardt (2000), otra estrategia colectiva clave a través de la cual se cuestionan las estrategias de control impuestas a la multitud es el mestizaje: *“se trata de otra forma de transgredir las fronteras impuestas por las nuevas formas de organización del poder donde la celebración de las diferencias ya no biológicas sino culturales (Stolcke, 1999) acaba significando el mantenimiento de las formas puras. El mestizaje implicaría la ruptura con el manejo y la jerarquización que el Imperio realiza de las diferencias”* (Zusman 2001).

Por otro lado, el proceso de llegada, acogida, inserción y reconocimiento de esta nueva ciudadanía desterritorializada plantea un doble desafío para las comunidades receptoras. Por una parte, en los países de acogida se trata de inmigrantes que se enfrentan a sociedades en proceso de transformación, que ya no se entienden a sí mismas bajo los mismos referentes que antes y que, por lo tanto, no se relacionan con las masas migratorias de la misma forma. Por otro lado, se trata de un quiebre paradigmático en la forma como tradicionalmente se han movilizad los migrantes, quienes, como se señaló, desafían las regulaciones y estructuras generadas por los estados para



contener dichos movimientos y que además generan nuevos espacios de comunicación y cultura.

Este aspecto es importante ya que, además de la globalización, un segundo elemento a considerar para entender las migraciones actuales se refiere a que éstas se desarrollan dentro del sistema de los **Estado-Nación**, es decir, que apelan a una soberanía territorial entre aquellas comunidades imaginadas que constituyen para Benedict Anderson la *nación*⁶. Las personas se mueven a través de fronteras que hoy en día se consideran inherentes al mundo mismo, naturales e inviolables, donde las identidades nacionales ya han sido definidas y constituyen eje fundamental de organización social.

Esto ha tenido como resultado un fenómeno paradójico: la territorialidad ya no es una condición determinante para el establecimiento de la identidad nacional ni para la ciudadanía. Los migrantes actuales siguen siendo ciudadanos en sus países de origen aunque no vivan allá. Sus familias siguen conectándolos invariablemente y sobreviven como colectividades transnacionales y desterritorializadas, con miembros repartidos en distintos lugares.

Al mismo tiempo, la idea de estado – nación se ha transformado como resultado de la globalización. Algunos autores consideran incluso que el mundo ya no se encuentra organizado en torno a dichas fronteras, sino que a través de organismos que superan a los gobiernos y límites nacionales, que reúnen a ciertos segmentos de las sociedades de distintos países y discriminan a aquellos que no tienen acceso a las redes de la globalización, dando paso a lo que Castells (1997) denomina sociedades segmentadas.

Negri y Hardt (2000) señalan que las migraciones actuales se dan al interior del Imperio, el cual, a diferencia del Imperialismo, está compuesto por una serie de organismos nacionales y supranacionales unidos bajo una sola lógica de dominio. Se trata de un aparato de gobierno descentralizado y desterritorializado que *“en forma progresiva, incorpora dentro de sus fronteras*

⁶ Anderson, Benedict, 1993.: *"Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo"*, Fondo de Cultura Económica. México.



abiertas y en expansión a la totalidad del reino global transformando la cartografía imperialista que caracterizó a la modernidad” (Zusman 2001).

La diferencia principal entre el imperio actual y el imperialismo anterior bajo esta óptica se refiere al cambio en el papel del estado-nación, como institucionalidad propia de la modernidad europea, que le otorgó un rol central al estado como figura jurídica en la organización interna y externa de las sociedades. En el imperialismo, el estado-nación se encarga de ejercer un poder centralizado estableciendo canales y barreras que, de forma alternativa, facilitan u obstruyen los flujos de producción y circulación entre el centro y la periferia. En el imperio en cambio, el estado cede su poder ante los organismos supranacionales que se encargarán de regular los flujos de entrada y salida de recursos, producción y capital humano y de las decisiones políticas y económicas. Se trata de una forma de organización donde el poder se encuentra descentralizado y que actúa en forma de red sobre la base de un espacio que no establece límites para la expansión del capital y que por lo tanto no respeta las fronteras nacionales impuestas. El imperio actúa en un *no lugar*, donde el papel del inmigrante es clave ya que es requerido como fuerza de trabajo necesaria para la producción capitalista, pero al mismo tiempo es reprimido y criminalizado como una forma que busca contener su flujo hacia los países del primer mundo.

Sin embargo, el imperio generaría dentro de su propio seno su figura antagónica: la multitud. Esta actúa como una entidad que se mueve impulsada por sus propios deseos y necesidades, desafiando las normas impuestas a la circulación libre de personas y se transforma así en sujeto activo que, con sus prácticas colectivas, pone en cuestión el viejo orden y, a la vez, proyecta una nueva sociedad. En este contexto la multitud *“opera en y contra ese “no lugar” que es el territorio del Imperio, a través del “éxodo” y el reclamo por la ciudadanía global reapropiándose del espacio que le fue expropiando el capital a lo largo de la modernidad y creando “nuevos lugares” como espacios de libertad” (Zusman 2001).*



Así, los migrantes se constituyen como espectadores desterritorializados que circulan tal y como circulan las imágenes de los medios de comunicación. Estas comunidades, ancladas a ningún territorio, pueden mantener gracias a los medios de comunicación y transporte una conexión con sus países de origen, pero además generan una sensación de pertenencia a un mundo imaginado en conjunto con otros inmigrantes que, como ellos, se identifican con una comunidad de la que uno se siente parte sin conocer el resto de los miembros (Stefoni 2003). Esta creciente circulación de personas a través de los límites impuestos por los estados naciones genera a su vez el intercambio de estilos de vida, idiomas, tecnologías, culturas y demandas por bienes y servicios que antes estaban circunscritos a un territorio particular, determinando nuevas formas de entender y vivir la cultura a través de variables que ya no están definidas por factores como la territorialidad o el estado.

Este poder de desterritorialización de la multitud es la fuerza productiva que sostiene al Imperio a la vez que muestra la necesidad de su destrucción. El éxodo de la multitud cuestiona los órdenes impuestos por el imperio para reclamar la constitución de una ciudadanía global, a partir de sus necesidades, su potencia y su conocimiento (Zusman 2001). De igual manera, estas comunidades se configuran como motor de desarrollo de los intercambios culturales entre los países de partida y de llegada y la unión de estos procesos van configurando una ciudadanía global, que necesita para su reivindicación la generación de un nuevo lugar que sea el espacio de libertad para la multitud en diáspora, una multitud cuyo flujo posee una potencia trasgresora hacia las restricciones impuestas por los gobiernos.

Con la trasgresión de las viejas reglas de la disciplina política del estado moderno y sus mecanismos de regulación geográfica y étnica de la población, se vive, a través del éxodo masivo, una deserción de los estados – naciones por parte de los inmigrantes que llegan desde los países periféricos a los centrales, en un Imperio que no sabe cómo controlar las rutas del éxodo y que vive la paradoja anteriormente señalada de criminalizar a aquellos que transitan esas rutas sabiendo que es la propia producción capitalista la que requiere de esos inmigrantes en tanto fuerza de trabajo. Si bien este no es el caso chileno,



en donde aún no se han generado políticas explícitas encaminadas a restringir la llegada de personas al país, existe una visión criminalizadora o estigmatizadora de ciertos inmigrantes, como los peruanos o bolivianos generada en buena parte por los medios de comunicación y presente en el imaginario colectivo nacional chileno.

Esta nueva ciudadanía que surge a través del intercambio global de información, capitales y cultura requiere entonces de la generación de políticas que garanticen el respeto a la libre circulación de personas y de los nuevos sujetos políticos resultantes. Las reivindicaciones de los migrantes, si bien en la actualidad se limitan a pequeñas demandas locales que en la mayoría de los casos no tienen forma visible y buscan asegurar condiciones de vida mínimas, tienen que ver con demandas de carácter global en las que la circulación se torna sinónimo de libertad y el espacio es transformado en un espacio de vida. Estos reclamos, en última instancia, son la expresión de un cuestionamiento al hecho de pertenecer a una nación, a una identidad, a un pueblo, a una etnia o a cualquier otra instancia identitaria planteada por las condiciones de organización política anteriores (Zusman 2001).

Al mismo tiempo, estos cuestionamientos se desarrollan en un nuevo escenario de ciudades multiculturales en donde aquellos que no tienen poder (las minorías de todo tipo) tienen acceso y ejecutan prácticas ciudadanas que buscan hacer presencia, participar políticamente y articuladamente con otras minorías ubicadas en otras ciudades y otros países, a través del uso de las nuevas tecnologías de la información que la globalización genera y que le permiten generar estrategias para encauzar sus demandas.



2. LA INMIGRACIÓN PERUANA EN CHILE

2.1. PROCESOS MIGRATORIOS EN CHILE Y LATINOAMÉRICA

Como se señaló anteriormente, la transformación más importante que han vivido los procesos migratorios en Latinoamérica en los últimos 50 años es la de pasar de ser uno de los principales centros de atracción de inmigrantes a uno de los más fuertes focos generadores de emigrantes. Stefoni (2003) identifica para Latinoamérica tres períodos caracterizados por diferentes tipos de migraciones. El primero se refiere a la migración de ultramar proveniente de Europa, Asia y Medio oriente que se estableció en el continente atraída por las políticas promovidas por los estados a partir de 1880 que, en el caso de los países del cono sur, buscaron generar una colonización selectiva dando preferencia a inmigrantes de determinados países europeos para realizar una estrategia de blanqueamiento de la población (Ministerio de Educación y Ciencia de España 2007).

En un segundo período (durante 1970 y 1980), la migración se desarrolló al interior de los países de la región, donde Argentina, Costa Rica y Venezuela recibieron emigrantes que provenían de Colombia, Chile y Paraguay, los cuales se encontraban inmersos en convulsiones políticas y económicas que obligaron la emigración de grandes cantidades de personas.

El tercer período (a partir de fines de los años ochenta), se refiere a los procesos migratorios actuales en América Latina, los cuales son desde adentro hacia fuera de la región, específicamente hacia Estados Unidos y Europa. Sin embargo, es probable que el recrudescimiento de las políticas de cierre de fronteras de los países europeos y de Estados Unidos que se está viviendo en la actualidad y que implica la existencia de mayores trabas al ingreso, estadia y consecución de trabajo en dichos países, además de un aumento en las deportaciones de inmigrantes ilegales, fomenta la migración intrarregional en América Latina, como una alternativa que presenta menos riesgos e



impedimentos para la inserción en los mercados laborales y las dinámicas sociales de los inmigrantes en los lugares de acogida.

Estos tres momentos identificados para el caso latinoamericano en general pueden aplicarse también al caso chileno en particular. El primer período estuvo regulado por una política migratoria del Estado chileno encaminada a la atracción de emigrantes europeos que existió hasta mediados del siglo XX y con la que se buscó colonizar el sur del país y de paso *mejorar la raza* a través de estos inmigrantes considerados de “*los pueblos superiores europeos*”.

Esta concepción, planteada en los orígenes del proceso de construcción del estado chileno, distinguía entre dos tipos de inmigrantes: los “civilizados” de origen europeo que llegarían a enriquecer la cultura y a mejorar la “raza” del país, y los provenientes de otras partes del mundo, “bárbaros” o “incivilizados”, cuya llegada provocó todo tipo de reacciones en la sociedad chilena, la mayoría de las veces despectivas y discriminatorias, como fue el caso de los provenientes de países asiáticos y del Medio Oriente. Dicha visión ha permeado las reacciones que existen hasta la actualidad en Chile respecto al extranjero, las que se evidencian cuando, por ejemplo, un inmigrante de origen europeo, aun cuando ni siquiera haya terminado estudios básicos tenderá a ser mejor evaluado que un peruano con estudios universitarios y un profesional argentino estará mejor considerado que uno centroamericano.

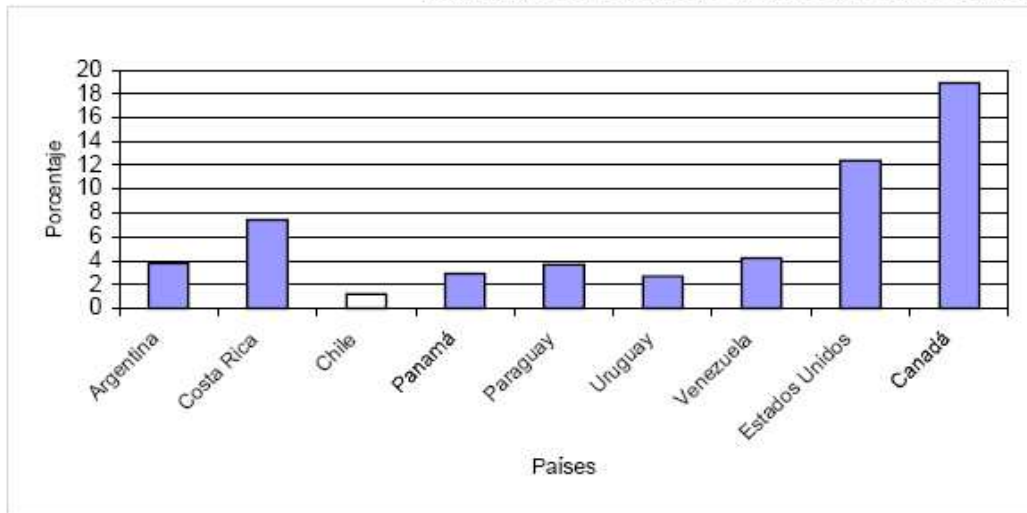
Durante este período 2.500 colonos alemanes se establecieron en el sur de Chile hasta 1850, constituyendo un fuerte núcleo específico de inmigración (Stefoni 2003). Posteriormente, entre 1859 y 1890 hubo una fuerte inmigración asiática que llegó a trabajar e instalarse en el norte del país y luego, entre 1883 y 1905 llegaron cerca de 8 mil españoles, italianos y suizos. A comienzos del siglo XX fue el turno de los inmigrantes yugoslavos que se instalaron en Antofagasta y Magallanes, seguidas de oleadas migratorias españolas que llegaron entre 1936 y 1939 (en el Winnipeg), árabes - provenientes de diversas regiones y países - y europeos que llegaron a Chile huyendo de las dos guerras mundiales y conflictos regionales.



Gráfico N°1

**LAS AMÉRICAS: PORCENTAJE DE INMIGRANTES SOBRE LA POBLACIÓN TOTAL
EN PAÍSES SELECCIONADOS HACIA EL AÑO 2000**

(estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas)



Fuente: United Nations (2002b).

Las inmigraciones de este período estuvieron caracterizadas por una fuerte inclusión y participación en la vida social y económica de los países receptores; aunque también hubo reacciones negativas, como las que vivieron en el caso chileno las comunidades palestinas, sirias, judías y coreanas. Sin embargo, estas comunidades fueron fundamentales para el desarrollo económico del país y el resto de la región, hecho que contribuyó a disminuir los prejuicios y racismo existentes en la sociedad chilena hacia ellas. Este aspecto es importante, ya que una inserción exitosa en el campo económico es un factor que facilita el proceso de adaptación de las comunidades inmigrantes a las sociedades de acogida al generar una valoración positiva que pone en un segundo plano aspectos valorados negativamente sobre el origen cultural o racial de dichas colectividades.

El segundo período comenzó con la salida de exiliados políticos luego del golpe militar de 1973 seguida por la oleada emigratoria generada por la crisis económica de los ochentas. El panorama político y económico fue similar en otros países latinoamericanos que vivieron procesos emigratorios hacia otros países de la región.



En esta época, durante el gobierno militar, se promulga en Chile la Ley de Extranjería que rige hasta hoy en día y cuyo cuerpo normativo se caracterizó por *“una orientación policial y de control de fronteras cuyo principal objetivo era evitar la entrada de “elementos peligrosos o terroristas” que amenazarán la “estabilidad nacional”* (Stefoni 2003).

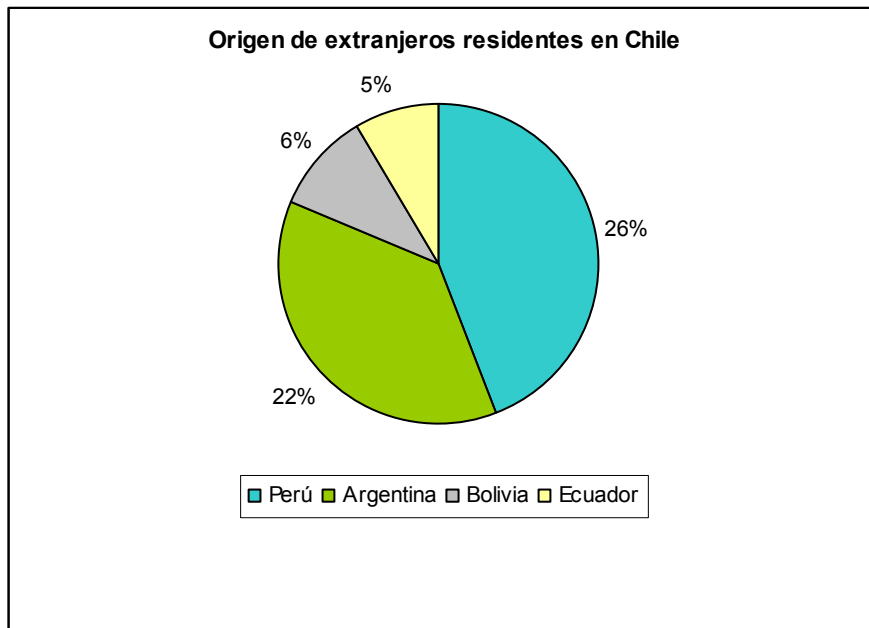
En la actualidad, nuestro país se ha constituido como un foco importante de atracción de inmigrantes latinoamericanos, esto gracias a la estabilidad política y económica que se vive luego del retorno de la democracia. Además del retorno de los exiliados, el país ha recibido desde comienzos de los noventa a inmigrantes provenientes sobre todo de Perú, Argentina, Bolivia, Cuba y Ecuador.

La cifra dada por el censo de 2002 arrojó un total de 185 mil personas nacidas en el extranjero y residentes en Chile. Martínez (2003) señala que *“junto con ellos, un total de poco más de 10 mil personas fueron empadronadas como transeúntes, es decir, quienes residen habitualmente en otros países”* (pp.3), lo cual da el total más alto registrado por los censos nacionales desde 1952 y sólo comparable a lo registrado en 1907, cuando esta cifra fue de 132 mil personas. En total, la cantidad de inmigrantes en Chile aumentó un 75% entre 1992 y el 2002. Harboe (2007) señala que, de acuerdo a información disponible en el Ministerio del Interior, los extranjeros residentes en Chile para el año 2007 son cerca de **258.000**, es decir, el 1,6% del total de la población.

Como se señaló anteriormente, los nuevos procesos de circulación de migrantes a nivel mundial han venido acompañados del endurecimiento de las medidas dirigidas a restringir el ingreso de personas de los países pobres hacia el primer mundo, lo cual ha provocado una reorientación en los destinos preferentes de los migrantes, quienes han empezado a optar por destinos intermedios entre los países *desarrollados* y los países de origen, generalmente los más pobres de la región. Esta es una de las razones que han hecho que Chile haya empezado a perfilarse como una opción para los migrantes de países vecinos, lo que explica que aproximadamente el 70% de la inmigración sea regional, distribuida de la siguiente forma:



Gráfico N°2



Fuente: Harboe 2007

Se puede ver que la inmigración peruana es la mayor, seguida por la argentina, la cual sin embargo no tiene tanta notoriedad como la primera. La mayor visibilidad de la inmigración peruana sobre la argentina se explicaría según Stefoni (2003) por tres factores:

- a) La mayor estabilidad y permanencia temporal que la inmigración argentina ha mantenido en la última década, tal como se evidencia en los dos últimos censos (1992 y 2002). Esto contrasta fuertemente con lo sucedido con la peruana, la cual, para el mismo período, aumentó en un 394%, llegando a las 37.860 personas (esto se refiere únicamente a aquellos que poseen documentos y se encuentran de forma legal en Chile). La ecuatoriana en tanto aumentó en un 314% y la colombiana en un 145%, aunque entre ambos países el número de residentes en Chile no supera las diez mil personas.
- b) Los patrones de distribución geográfica que la inmigración peruana ha adoptado en comparación con la inmigración argentina, también fomenta su mayor visibilidad ya que, mientras los argentinos seguirían un patrón de distribución más afín al de la población chilena que permitiría una



mayor invisibilización, los peruanos en cambio tenderían a localizarse *“de modo tal que, más allá de su presencia cotidiana en emplazamientos del centro de Santiago, es imposible desconocerlos”* (Martínez 2003).

- c) El tercer factor se refiere a una mayor “visibilización” étnica y cultural de la inmigración peruana en contraste a la argentina, la cual compartiría mayores similitudes culturales y “étnicas” con la chilena lo que le permite pasar más invisible. Al mismo tiempo, existe una alta cohesión de la comunidad peruana residente en Chile, a pesar de los diversos lugares de origen de quienes la componen. Se trata de una colectividad que en buena parte proviene de los sectores populares de Perú y que se ha integrado de la misma forma al mundo popular de Santiago, logrando mantener en el tiempo las redes sociales entre sus miembros, nacidas desde antes de llegar al país.

A pesar de la percepción de mucha gente de que Chile se ha constituido como un centro de atracción de oleadas migratorias provenientes de los países vecinos, algo en lo que coinciden muchos estudios en la materia, el hecho es que el país sigue siendo más bien emisor más que receptor de migrantes. Esto queda en evidencia cuando se compara el número de inmigrantes residentes en Chile con el número de chilenos viviendo en el extranjero, el cual asciende a más de 500 mil personas (se estima que son entre 800 mil y un millón), siendo Argentina el destino principal de los emigrantes chilenos, seguido de lejos por Estados Unidos y Venezuela⁷.

En el gráfico N°2 se muestra el porcentaje de personas nacidas en el extranjero residentes en Chile a través de los censos de población desde el año 1952, con lo cual se puede apreciar que el total nunca ha sobrepasado el 2% de la población y que hoy en día es menor a lo que era hace cincuenta años en nuestro país.

⁷ Banco Mundial: Datos sobre Migración y Remesas 2008. En: <http://econ.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTDEC/EXTDECPROSPECTS/0,,contentMDK:21801364~menuPK:3145470~pagePK:64165401~piPK:64165026~theSitePK:476883,00.html>



Gráfico N°3

CHILE: PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN RESIDENTE NACIDA EN EL EXTRANJERO
SOBRE LA POBLACIÓN TOTAL EN LOS CENSOS DESDE 1952 A 2002

Año censal	Población total (1)	Población nacida en el extranjero (2)	Porcentaje (2)/(1)
1952	5 932 995	103 878	1,75
1960	7 374 115	104 853	1,42
1970	8 884 768	90 441	1,02
1982	11 275 440	84 345	0,75
1992	13 348 401	105 070	0,79
2002	15 116 435	184 464	1,22

Fuente: Censos nacionales de población.

Fuente: Martínez 2003

Estos datos muestran que, si bien la cantidad de inmigrantes ha aumentado en nuestro país en comparación a las cifras mantenidas en décadas anteriores (especialmente en lo que muestra el censo de 1982), su número es prácticamente mínimo en relación a la población total. De esta forma, es difícil establecer impactos significativos a nivel macro, especialmente a nivel laboral y económico, de ahí la importancia de desarrollar estudios que puedan indagar sobre las repercusiones a nivel micro, en contextos determinados de estos procesos.

2.2. ASPECTOS GENERALES DE LA INMIGRACIÓN PERUANA EN CHILE

Para el caso de los emigrantes peruanos hacia otros países, Stefoni (2003), identifica tres corrientes desde este país durante el siglo XX. La primera fue la de la clase alta peruana que se dirigió a Europa hasta la primera mitad del siglo. La segunda, en los setenta, fue de concentraciones de personas que migraron primero del campo a la ciudad y luego de las ciudades al extranjero, arrastradas por la crisis económica y política que vivía el país en ese entonces. La tercera corriente va desde los años ochenta hasta la actualidad y se caracteriza por una emigración de la clase media y media baja urbana y campesina del país por razones políticas (inseguridad asociada a conflictos armados internos) y económicas. Las emigraciones en Perú se han



intensificado en los últimos años, al igual que en otros países de la región, y es un fenómeno que permea todos los sectores sociales del país (Martínez 2003).

Chile no es el destino favorito de esta tercera corriente emigratoria peruana. Se estima que en Estados Unidos viven actualmente cerca de 328 mil peruanos, que constituyen la octava comunidad de inmigrantes hispanos en dicho país, y que en España, para el año 2001 el total de peruanos residentes era de 54 mil. En una encuesta realizada por el diario “*El Comercio*” de Perú y la empresa Apoyo en Julio de 2002, los destinos preferidos por los peruanos en caso de emigrar serían los siguientes: el 46% lo haría a los Estados Unidos, 10% a España, 6% a Japón, 4% a Francia, 3% a Alemania, y el mismo porcentaje a Canadá y México. Por último, un 2% lo haría a Brasil y otro 2% a Argentina (Stefoni 2003).

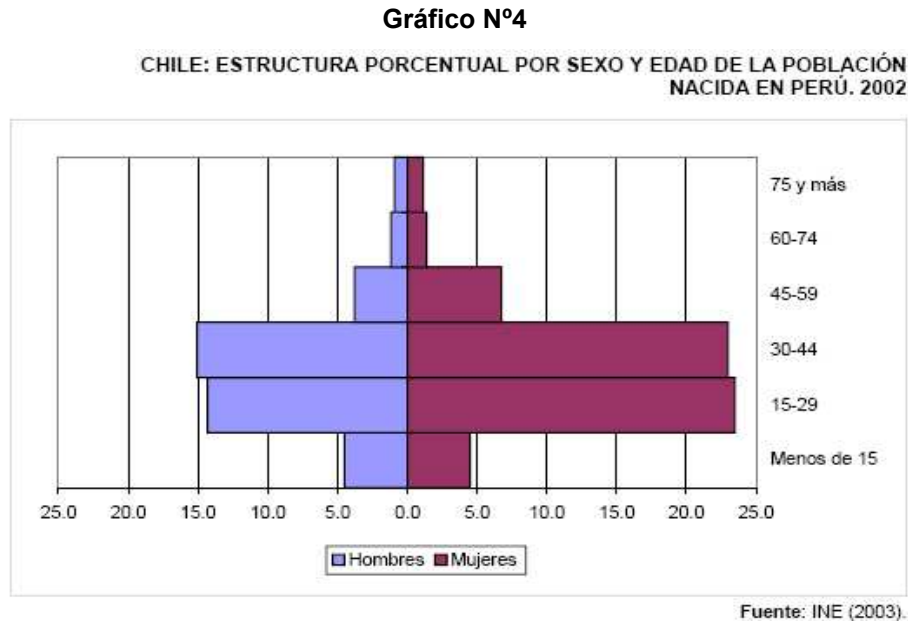
Respecto a las características de la migración peruana en Chile, Stefoni (2003) y Martínez (2003), coinciden en describir tres características principales:

- Está constituida por personas jóvenes en edad de trabajar, es decir, es una inmigración eminentemente laboral, lo que se refleja en que los niños menores de 15 años son sólo el 10% del total de inmigrantes para el caso boliviano y peruano y el 18% para el total de inmigrantes (Harboe 2007). Las mujeres han llegado a trabajar principalmente en el servicio doméstico y los hombres en la construcción.
- Son inmigrantes que tienen un nivel de preparación y capacitación heterogéneo ya que un 20% de ellos son profesionales o técnicos. Sin embargo, este hecho no se traduce necesariamente en posibilidades laborales acordes. Los datos del censo del 2002, comparados con el de 1992, muestran que la población inmigrante económicamente activa aumentó de 31% a 48%, aunque la cantidad de profesionales y técnicos disminuyó de 64% a 45% para el mismo período (Harboe 2007)
- Es una inmigración mayoritariamente femenina, ya que el 63% de los peruanos en Chile son mujeres (a nivel oficial). Esto difiere del promedio mundial establecido por la División de Población de Naciones Unidas, la cual estimó para el año 2000 que el 48% de la migración mundial es de



mujeres, pero coincide con la creciente feminización de la emigración peruana en general, cualquiera sea el destino final de quienes viajan.

La composición etárea y de género de la población peruana residente en Chile se ve ejemplificada en el gráfico N°4



Fuente: **Martínez** 2003

Los niveles de educación de los inmigrantes peruanos, de acuerdo a los datos dados por el Censo del 2002, son superiores a los de la población chilena y la edad promedio de los peruanos residentes en Chile apunta hacia un tipo de inmigración de un fuerte carácter laboral por lo que tiene una importante participación en la economía nacional. Sin embargo, los peruanos son víctimas de discriminación por parte de la sociedad chilena y sus niveles de preparación son ignorados o no reconocidos por lo que muchos de ellos terminan trabajando en empleos que no se condicen con su nivel de estudios. Por ejemplo, el 25% de los peruanos inmigrantes tiene estudios universitarios y técnicos completos y la población masculina tiene un porcentaje mayor de personas con 10 años y más de estudios aprobados que su contraparte chilena en el conjunto de ocupaciones (Martínez 2003).



En el caso de las mujeres peruanas en Chile, a pesar de que éstas se encuentran mejor calificadas que los hombres peruanos, la mayoría de las veces se concentran en cierto tipo de trabajos, aunque posean las habilidades o calificaciones necesarias para poder optar a una diversidad de empleos. Martínez (2003) señala que el 53% de las peruanas inmigrantes declara tener enseñanza media aprobada, un 20% tiene educación técnica y el 8% tiene enseñanza universitaria. A pesar de los buenos niveles de preparación con los que cuentan, el principal rubro de trabajo que existe para ellas es el servicio doméstico. Los datos censales señalan que el 70% de la fuerza de trabajo de origen peruano se concentra en este sector, en contraposición al 12% de las mujeres chilenas que lo hacen.

Los hombres, por su parte, trabajan mayoritariamente en empleos informales y en la construcción. Hill Maher (en Stefoni 2003) señala que esto probablemente se debe a que las mujeres migrantes se concentran en trabajos de reproducción social más que en los de producción social. En este sentido, las migraciones no han podido romper con los papeles asignados tradicionalmente en la mayoría de contextos culturales hacia las mujeres. Algunos de los factores que inciden en esta dinámica serían:

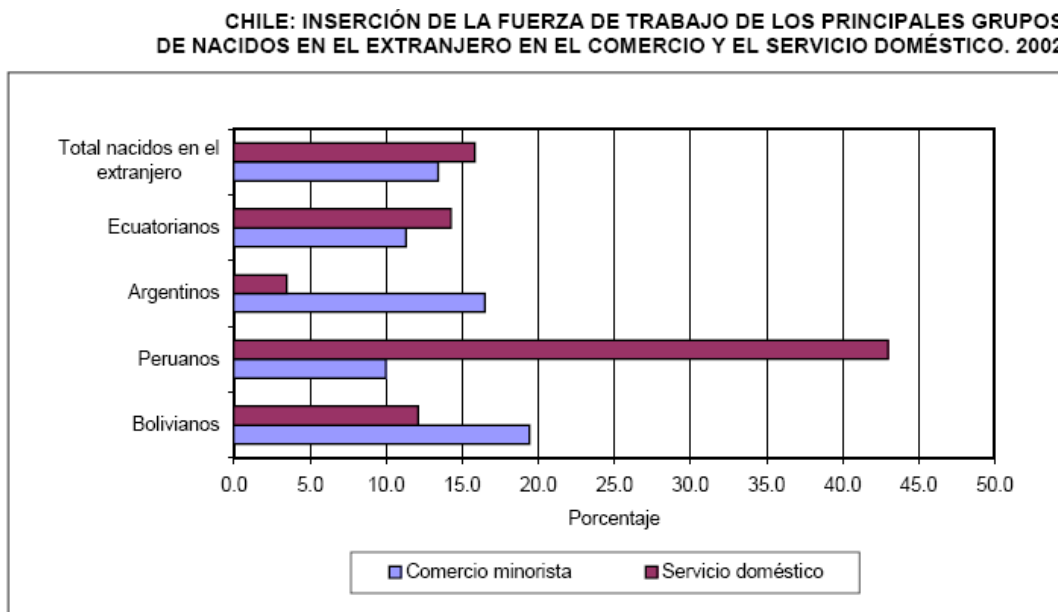
1. Existen condiciones del mercado laboral que facilitan la inserción de mujeres inmigrantes en estos puestos de trabajo.
2. El funcionamiento de redes sociales facilita la llegada de mujeres que han sido llamadas por otras inmigrantes que ya tienen trabajo en dicho rubro.
3. El servicio doméstico ofrece condiciones que permiten optimizar los objetivos de reunir dinero y poderlo enviar a sus familiares en el país de origen (Stefoni 2003).

De esta forma, se ha ido construyendo un estereotipo de la mujer peruana como *nana* aunque ellas sólo constituyan el 4% del total del servicio doméstico del país. A pesar de esto, la sociedad chilena ha ido construyendo un “otro cultural” a través de la estigmatización de los espacios laborales en los cuales dicha inmigración se ubica, de la misma forma como anteriormente sucedía con las mujeres mapuches o las inmigrantes del campo. De acuerdo a los datos



censales, la población peruana es la más concentrada en el servicio doméstico, con un 43%, mientras que los ecuatorianos se centralizan en los servicios sociales y de salud con un 33 % y los argentinos y bolivianos se insertan en primer lugar en el comercio minorista, tal y como se detalla en el siguiente cuadro:

Grafico N°5



Fuente: **Martínez** 2003

En términos generales, el censo del 2002 muestra que la población inmigrante laboralmente activa se concentra en el servicio doméstico (16%), en el comercio minorista (13%) y en actividades empresariales (9%), en contraposición a una mayor concentración en el comercio minorista (26%) y actividades de servicios (26%) observadas por el IMILA para 1992. Por aquél entonces, el servicio doméstico alcanzaba a penas el 3% de las actividades desarrolladas por la población inmigrante, con lo que se puede apreciar una fuerte transformación en los últimos años en la concentración laboral de este sector. Esto se debe tanto a los cambios sufridos en el país respecto a las demandas laborales como a los cambios en el tipo de inmigración que llega a Chile actualmente.



Es evidente entonces, que existe una fuerte segmentación laboral de la población inmigrante. Tanto para Martínez como para Stefoni, lo que esto sugiere es una posible fuente de vulnerabilidad de los trabajadores extranjeros que se encuentran expuestos necesariamente a la dinámica de los mercados de trabajo y además, sufren la estigmatización que tienen ciertos trabajos, especialmente en el caso del servicio doméstico, el cual se caracteriza también por la difusa distinción entre condiciones de servilismo, dominación del tiempo y obligaciones contractuales. Estas condiciones pueden verse agudizadas si se repara en la composición étnica de las mujeres peruanas que trabajan en servicio doméstico, quienes tienden a ser más jóvenes (entre 20 y 29 años) que sus pares chilenas

Por esta razón, es importante que existan legislaciones que resguarden las condiciones laborales de los inmigrantes provenientes de países como Perú, Ecuador y Bolivia, ya que es probable que se mantengan la tendencia de atracción de migraciones hacia el país que se ha visto hasta el momento, especialmente, mientras si los niveles de estabilidad económica y política se sostengan y mientras siga siendo visto por los países vecinos como un lugar de oportunidades.

Existe una preferencia por parte de las empleadoras chilenas en contratar mujeres peruanas, lo que se explicaría por sus mayores niveles de instrucción, y porque son mano de obra más barata. El carácter más “dócil” atribuido por las empleadoras chilenas a las mujeres peruanas también sería un factor importante que determina esta tendencia ya que se valora positivamente la mejor disposición y trato que ellas tendrían (Stefoni 2003, Martínez 2003).

El tipo de trabajo que desempeñan las mujeres peruanas en nuestro país determina también la distribución geográfica de sus residencias, ya que muchas de ellas trabajan puertas adentro. De esta forma se explica porque en Santiago existe una alta presencia de mujeres peruanas en comunas como Lo Barnechea, Las Condes o Vitacura, como se muestra en el siguiente gráfico:



Gráfico N°6

**CHILE: PERSONAS NACIDAS EN PERÚ POR SEXO Y RESIDENCIA
EN COMUNAS SELECCIONADAS DE LA PROVINCIA DE SANTIAGO. 2002**

Comuna de residencia	Hombre	Mujer	A. sexos	IM*
Santiago	2 933	2 917	5 850	100,5
Las Condes	535	2 561	3 096	20,9
Recoleta	736	730	1 466	100,8
Vitacura	150	1 275	1 425	11,8
Estación Central	679	675	1 354	100,6
Independencia	646	642	1 288	100,6
Providencia	387	857	1 244	45,2
Lo Barnechea	147	1 031	1 178	14,3
La Florida	498	614	1 112	81,1
Peñalolén	426	683	1 109	62,4
Otras comunas	3 650	4 967	8 617	73,5
Total	10 787	16 952	27 739	63,6

Fuente: Proyecto IMILA del CELADE.

*IM: Índice de masculinidad.

Cualquiera sea el caso, existe una tendencia a la estigmatización de las inmigrantes peruanas ya sea por su género, por su nacionalidad o por su ocupación. Se encuentran además claramente desprotegidas por las circunstancias de trabajo que viven, las cuales deben mejorar para garantizar el acceso pleno a los derechos laborales en igualdad de condiciones con la población chilena.

Otra característica importante de la inmigración peruana en Chile es que sólo en el 20% de los casos viven los padres con todos sus hijos en Chile, es decir que en el 80% restante los hijos se encuentran en Perú o repartidos entre Perú y Chile, semejante a dinámicas reportadas en otras migraciones como la ecuatoriana en España y Estados Unidos y la Salvadoreña también hacia Estados Unidos. Este factor, a su vez, propicia otro hecho que es la periodicidad en el envío de remesas hacia el Perú, gracias a las cuales, en el 2007 dicho país se instaló entre los diez principales países latinoamericanos receptores de remesas, con US\$2.000 millones recibidos, es decir cerca del 2% del PIB peruano⁸.

Los inmigrantes peruanos constantemente están mandando aportes monetarios a la familia en el lugar de origen a través de las intensas redes

⁸ Banco Mundial. Op. Cit.



sociales que manejan, las cuales han generado un incremento en las actividades económicas relacionadas a esta comunidad, especialmente en el sector de la Plaza de Armas de Santiago, que se ha convertido en el lugar de convergencia de buena parte de los peruanos residentes en la capital. Estas prácticas económicas se refieren a servicios que cumplen la función de mantener el contacto entre la comunidad residente en Chile y el país de origen (cabinas telefónicas, restaurantes, encomiendas, etc.) y también recrean ciertos aspectos culturales relevantes para los inmigrantes como la comida, celebraciones o música propia. Estas actividades han sido implementadas y llevadas a cabo por los mismos inmigrantes y son un factor fundamental para la cohesión de la comunidad residente en Chile.

Asimismo, se debe recordar el papel fundamental que las redes juegan entre quienes migran (más del 80% conoce a alguien que vivía acá antes de venirse y el 85% consiguió su primer trabajo a través de un amigo o familiar peruano) y que sus funciones no se limitan solamente a unir a los peruanos que viven en acá, sino que también se encargan de mantener los lazos entre éstos y sus familias que permanecen en Perú.

Respecto a la **legislación** existente en el país en torno al tema migratorio, el bajo porcentaje total de inmigrantes en el país ha llevado a que el estado aún no elabore una política gubernamental dirigida a regular el tema. Muchos aspectos relacionados con la inmigración, derechos y ciudadanía no son actualmente tema de trabajo o regulación y la legislación implementada para atender el tema migratorio se refiere básicamente a la mencionada Ley de Extranjería.

Actualmente se encuentra en trámite de aprobación un documento generado por la Comisión de Política Migratoria, conformada durante el gobierno de Ricardo Lagos, a partir del cual se han generado algunas acciones que buscan regularizar y apoyar a los ciudadanos extranjeros en Chile. Las medidas más importantes dirigidas a atender a niños y niñas inmigrantes, se refieren, por un lado, la regularización de residencia de todo niño que se encuentre matriculado en un establecimiento educacional reconocido por el Estado y, por el otro, la



coordinación con el Servicio Nacional de Menores, SENAME, y el Ministerio del Interior con el fin de prevenir el tráfico y trata de niños extranjeros en Chile (Harboe 2007).

A nivel internacional, existen una serie de convenciones y declaraciones tendientes a proteger formalmente los trabajadores migratorios y a los refugiados, de acuerdo a las cuales a éstos tienen derecho a acceder a educación y capacitación y a información relevante sobre las estructuras legales, sociales y políticas del país de acogida, fundamentales para su adaptación y sobrevivencia en el nuevo contexto. Específicamente para el tema educativo, en el Artículo 45 de la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares de 1990, se establece que los estados deben garantizar el acceso a las instituciones y servicios de enseñanza, acceso a la vida cultural y participación en ella, entre otros (UNESCO – CONFITEA 1997).

Chile ratificó, durante el gobierno de Ricardo Lagos, la Convención sobre Trabajadores Migratorios y sus Familias, así como también el Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la Trata de Personas y el Protocolo contra el Tráfico Ilícito de Inmigrantes, complementarios de la Convención contra el Crimen Organizado Transnacional (Harboe 2007).

Sin embargo, existen derechos para los inmigrantes que no siempre son debidamente respetados por la sociedad en su conjunto, lo que los relega a una condición de ciudadanía de segunda clase (Stefoni 2004). En determinados casos incluso la misma legislación genera factores que a la larga pueden resultar en prácticas que vulneran o discriminan a los migrantes, especialmente los más pobres. Al mismo tiempo, el desconocimiento de los derechos que resguardan a los inmigrantes y de cómo opera la institucionalidad de los países que los reciben acrecienta su situación de vulnerabilidad. En este sentido, la escuela cumple un papel clave para el proceso de integración de las familias inmigrantes ya que es una de las primeras instancias, junto con el sistema de salud, a través del cual ellos se relacionan con las instituciones de la sociedad de acogida.



En nuestro país, sólo recientemente los gobiernos de la concertación han buscado generar políticas encaminadas a implementar prácticas educativas que atiendan la diversidad cultural como un aspecto positivo al interior de la escuela, inicialmente a través de Programa de Educación Intercultural Bilingüe y posteriormente con las legislaciones específicas generadas hacia los inmigrantes. En el caso del gobierno de Michelle Bachelet, éste ha buscado promover los siguientes aspectos:

- El compromiso de incorporar la temática de la inmigración en el currículo educacional.
- Acceso a la educación preescolar para niños y niñas inmigrantes y refugiados, actividad coordinada por la Junta Nacional de Jardines Infantiles y el Ministerio del Interior (Harboe 2007).

El hecho que se estén generando herramientas legislativas para facilitar la inserción de los niños inmigrantes en la escuela chilena y que se busque incorporar la temática dentro del currículum son señales que muestran que el aspecto educativo está finalmente siendo reconocido como clave dentro de los procesos de socialización e integración de los inmigrantes, luego de décadas de políticas educativas tendientes a anular cualquier tipo de diversidad en las aulas.

La siguiente descripción se refiere a observaciones realizadas en un contexto de carencia de cualquier tipo de legislación o estrategia proveniente desde las políticas gubernamentales y buscan reflejar cómo se reproducen las dinámicas de convivencia en este escenario. El ejercicio de ir desde lo más general (migraciones en el contexto global) hasta lo más particular (escuela) permite identificar los elementos políticos, económicos y culturales que confluyen en el mundo educativo. Finalmente, esta caracterización de los procesos migratorios actuales en general y de la migración peruana en Chile en particular es la base para contextualizar lo que sucede actualmente en dos tipos de escuelas santiaguinas cuando deben incorporar a niños inmigrantes peruanos dentro de sus aulas de clases.



3. NIÑOS INMIGRANTES PERUANOS EN LA ESCUELA CHILENA

La escuela juega un rol fundamental en la generación de espacios de socialización y significado y además opera como herramienta de desarrollo de la identificación de los ciudadanos con los mecanismos estatales. Por esto, al plantear la interrogante sobre cómo se vinculan, tanto a nivel social como individual, los inmigrantes con el lugar de acogida, cuáles son las estrategias adaptativas que generan y cómo se configuran las nuevas culturas resultantes, podemos situarnos en la escuela como espacio privilegiado para observar el desarrollo de todos estos procesos.

Los estudios iniciales de etnografía de la educación entendieron la escuela como un espacio donde se reflejaba a menor escala lo que acontecía en la sociedad mayor (Yon 2003). Esta forma de entenderla no se contradice con visiones posteriores que entendieron este espacio más bien como una “obra planificada” donde los *“administradores, consejeros, profesores, pupilos, etc. Simplemente cumplen los papeles que la comunidad les asigna”* (Ogbu citado en Yon 2003: pág. 418. Traducción propia del texto). Si entendemos entonces, la escuela como un microcosmos que refleja lo que acontece en determinado lugar y que además permite identificar lo que una ciudad, país o sociedad quiere llegar a ser, podemos ver la riqueza que se puede extraer de un trabajo etnográfico en este contexto.

Para poder conocer cómo se desarrolla actualmente el proceso de incorporación de niños inmigrantes peruanos en el sistema educativo chileno, considerando tanto las dinámicas de los alumnos entre ellos, la reacción del profesorado y de la administración, se analizarán a continuación las observaciones y entrevistas realizadas a alumnos, docentes y apoderados de la Escuela UNESCO, Escuela Alemania y la Parroquia Italiana.

Como se señaló anteriormente, tanto la Parroquia Italiana, como las escuelas se encuentran ubicadas en Santiago. La Escuela UNESCO, ubicada en Independencia, cuenta con 640 alumnos de los cuales 15 aproximadamente



son peruanos, y la Escuela Alemania, ubicada en el Barrio Yungay, posee 330 alumnos, de los cuales cerca de la tercera parte es de origen peruano. En ambos casos se trata de escuelas focalizadas, ex P-900 y atienden a población de escasos recursos con altos niveles de vulnerabilidad social. Estos aspectos se relacionan con el carácter económico de esta migración y las dinámicas de inserción de las familias peruanas a su llegada al país, las cuales tienden a ubicarse en barrios centrales, lo que les permite estar conectados con redes de apoyo y servicios asociados a la comunidad peruana residente en Chile, pero donde existen altos índices de pobreza y marginalidad.

3.1. ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS

En los procesos de integración a la sociedad de acogida, los inmigrantes se enfrentan a estereotipos -entendidos como creencias e ideas, negativas o positivas, hacia ciertas personas pertenecientes a un grupo determinado- y prejuicios -las cargas emocionales que se le atribuyen a los estereotipos (UNESCO 2005)- existentes hacia determinadas comunidades, y ponen a prueba lo que ellos mismos creen sobre el lugar de llegada.

Dichas ideas que ambas partes se forman sobre el otro en este encuentro operan en dos niveles: cognitivo en el caso de los estereotipos y afectivo en los prejuicios. Los primeros, inicialmente pueden cumplir la función de ayudar a categorizar el universo, defender las propias visiones y explicar o justificar lo que sucede en el mundo que nos rodea, pero en un segundo momento esta herramienta se puede convertir en la base de creencias erróneas y no fundamentadas sobre el otro, las cuales luego pueden ser muy complicadas de transformar, una vez que se les ha agregado la carga emocional que conlleva su transformación en prejuicios (UNESCO 2005).

Tal vez precisamente por esta carga emocional, que hace tan difícil su transformación, se constató durante las observaciones en ambas escuelas que los principales prejuicios existentes entre los niños no hacen referencia a la nacionalidad -entendiendo que la presencia de alumnos de distintas



nacionalidades en este contexto es un fenómeno relativamente reciente- sino que a dos elementos más “tradicionales” o “habituales” para ellos, como el color de la piel y las condiciones socioeconómicas de los niños.

En la Escuela Alemania los docentes explican que los niños que son más discriminados en el establecimiento son unas alumnas ecuatorianas de origen afroamericano y en la escuela UNESCO, se observó que quienes eran objeto de mayor cantidad de burlas y prejuicios por parte de sus compañeros eran una familia de hermanos chilenos, de precaria condición socioeconómica. Estos últimos pasaban la mayor parte del recreo y el almuerzo solos, sus compañeras hacían constantemente burlas sobre su forma de vestir y otros aspectos de su apariencia, por lo que buscaban relacionarse con docentes y otros adultos para evitar el maltrato por parte de sus pares. Las alumnas afroamericanas de la Escuela Alemania en tanto, tenían una personalidad fuerte para hacer frente a los comentarios que constantemente recibían sobre su color de piel. Las peleas con otras compañeras eran frecuentes y tendían a juntarse entre ellas durante los recreos y a la salida de clases.

En el caso de Jean Pierre, 12 años, alumno peruano de la escuela UNESCO, quien recientemente había llegado al país, existían diversos factores que facilitaban las situaciones discriminatorias que vivía: se había integrado cuando el año escolar ya había comenzado, estaba finalizando la enseñanza básica y su color de piel, más oscuro que el del resto, daba pie para que sus compañeros hicieran comentarios y burlas al respecto. Lo mismo sucedía en el caso de otra alumna peruana de la Escuela UNESCO que se encontraba cursando 8vo básico y que de origen afroamericano. Cintia, alumna peruana de 8vo básico, quién llevaba estudiando cuatro años en el país tenía problemas con sus compañeros y profesores, quienes la llamaban “peruanita”, ante lo cual ella tendía a reaccionar violentamente. Los docentes en tanto la consideraban “alumna problemática” y atribuían dicho comportamiento a una “deficiencia cognitiva” de los alumnos peruanos, tal como me lo hizo entender una profesora que me señalaba no entender la falta de inteligencia de dichos alumnos, que se demostraba en su comportamiento problemático.



Por otro lado, al preguntarle tanto a los docentes, como a los alumnos peruanos y chilenos de la Escuela UNESCO si es que existe discriminación en el establecimiento y las razones de dicha discriminación, en todos los casos se señaló que es el color más oscuro de la piel atribuido a los alumnos peruanos la causa de comentarios despectivos y discriminatorios hacia los alumnos inmigrantes. Dicho aspecto no es, sin embargo, general para todos los estudiantes peruanos. De hecho, en la Escuela UNESCO, aquellos alumnos peruanos que no tenían ascendencia afroamericana y cuyo color de piel era semejante al de sus pares chilenos, no evidenciaban mayores problemas o conflictos en la interacción con sus compañeros. Es más, en un caso una alumna peruana, que era líder entre sus compañeras de curso, orquestaba los comentarios discriminatorios hacia otros niños peruanos del establecimiento durante las horas de recreo.

Existe entonces una valoración diferenciada entre los alumnos de acuerdo a atributos físicos relacionados con el color de piel (percepción racializada) más que referida a aspectos culturales del lugar de origen. Al mismo tiempo, existe una distinción entre aquellos alumnos de marcada ascendencia indígena y aquellos de ascendencia afroamericana. Estos últimos, todas mujeres, eran percibidas en ambos establecimientos como “problemáticos”, independientes, “*respondones*” y que mantenían relaciones conflictivas tanto con sus compañeros como con sus profesores. Si bien este tipo de relación puede ser para los niños de origen afroamericano un mecanismo de defensa en un medio que los discrimina, estos alumnos tienen en este nuevo contexto una doble especificidad (nacionalidad y raza) y, por lo tanto, sufren de una doble discriminación.

Dicha visión también está permeada por la valoración diferenciada que las contrapartes hacen de la “raza negra”, al imaginarla y asociarla con valores como la libertad y lo contestatario (la fiesta, la rebeldía), de forma tal que en un contexto como el chileno también la identidad afroamericana puede vivirse como una “profecía autocumplida”, donde la distinción puede convertirse en una fortaleza cuando se valoran positivamente dichos atributos, es decir, fuera de la estructura impuesta por el sistema escolar. Dicha identidad se encuentra

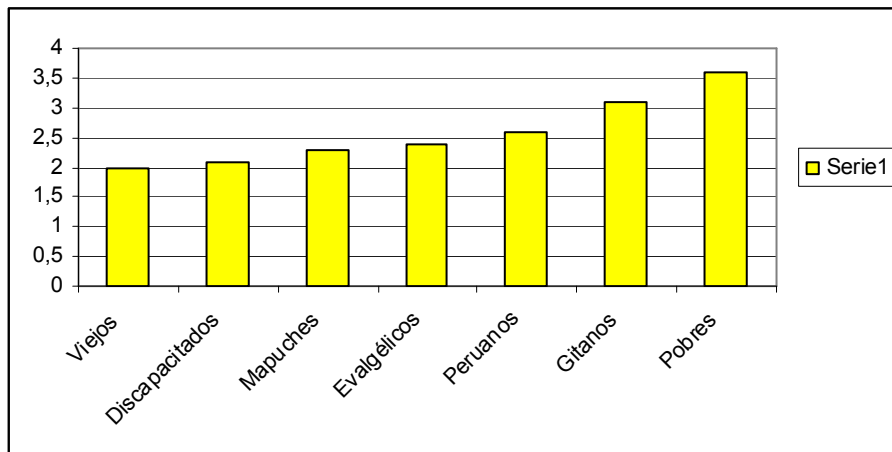


además opuesta en cierto sentido a los valores asignados a “lo indígena”, presente en otros alumnos inmigrantes, comúnmente relacionado con aspectos de reserva y ensimismamiento (“*mutismo indígena*”), lo cual en cambio, son atributos valorados positivamente por el sistema educativo. La relación establecida entre los atributos físicos de determinada persona y ciertos atributos personales y sociales específicos opera como una herramienta de distinción que a los niños les permite ordenar y categorizar la diversidad de estímulos existentes en su entorno, a través del estereotipo como herramienta principal.

Por otro lado, el hecho que los niños posean más prejuicios hacia los niños más pobres y de color más oscura se condice con el estudio realizado por González (2005) sobre la existencia de prejuicios hacia grupos minoritarios en el país, donde se muestra que los peruanos serían el tercer grupo hacia el cual existe mayor cantidad de prejuicios, luego de los pobres y los gitanos, tal y como lo señala el siguiente gráfico:

Gráfico N°7:

Prejuicios hacia Grupos Minoritarios en Chile: total muestra



Fuente: **González Gutiérrez**. 2005

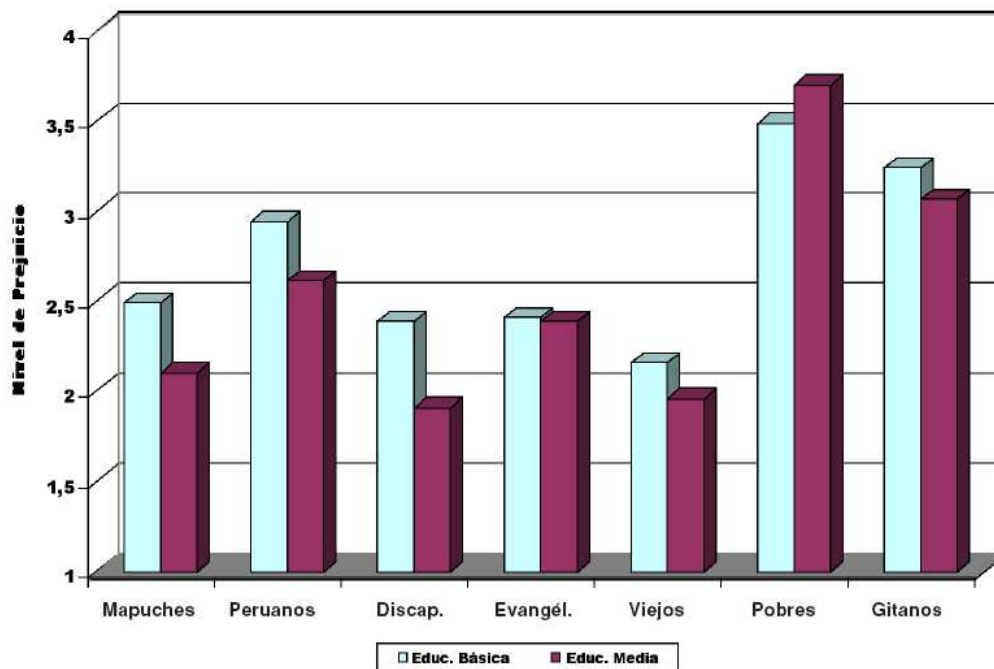
Este mismo estudio también ayuda a entender por qué la discriminación hacia Jean Pierre y Cintia es mayor, ya que en él se muestra que el nivel de prejuicio hacia los peruanos sube en los niños de educación básica, al igual que hacia



mapuche y discapacitados, en contraposición a los pobres, el cual baja entre los niños de esta edad (González 2005).

Gráfico N°8

Prejuicio hacia grupos minoritarios en Chile según escolaridad



En otro trabajo, enfocado específicamente al ámbito educativo, llevado a cabo por UNICEF y con apoyo de la Consultora Timeresearch en el año 2004, se recogieron las percepciones relativas a la convivencia escolar, situaciones de violencia y discriminación que se dan en la escuela, en una muestra de 720 alumnos, de 7° y 8° básico y 3° y 4° medio, con los siguientes resultados:

- Discriminación:

- Uno de cada tres niños, niñas y adolescentes entrevistados señala haberse sentido alguna vez víctima de discriminación en su entorno escolar, principalmente de parte de sus compañeros. Esta situación cobra más fuerza en los hombres y en los niños y niñas de 12 a 13 años.
- Los niños que tienen un defecto físico, rasgos indígenas y/o un mal rendimiento escolar son los que reciben más bromas descalificadoras por parte de sus compañeros.



- Los niños y niñas que “piensan diferente de la mayoría” son descalificados; y un 54% de los entrevistados opina que los “Diferentes” son aislados por sus compañeros.
- Violencia:
 - Un 68% de los encuestados señala que nunca ha sido víctima de maltrato, violencia o abuso por parte de sus compañeros, mientras que un 14% declara sí haber sido víctima “A veces o Frecuentemente”. Sin embargo, un 60% de los encuestados dice haber participado por lo menos una vez en situaciones en donde se ha ejercido alguna forma de violencia (peleas, daño físico, insultos, burlas, etc.)
 - Un 56% de los encuestados señala que se producen actos de violencia en su escuela menos de una vez al mes y/o nunca.
 - Las razones más importantes por la que los alumnos creen que alguien maltrata a otro es por “la debilidad de la víctima”, “por ser diferentes” y “por provocar”. En los colegios particulares pagados es donde se sanciona en mayor medida el “ser diferente”.
 - Los alumnos identifican mayoritariamente violencia con producir daño físico; también otras conductas como rechazar o aislar a un compañero es considerado un acto de violencia. Es interesante señalar que un 49% no considera “Robar” como un acto de violencia.
 - Un 85% sostiene que nunca ha sido víctima de violencia por parte de sus profesores, inspectores o director (a). La minoría que declara haber sido víctima, presenta diferencias entre las formas de maltrato que señalan según el tipo de establecimiento al que pertenecen. Asociándose el maltrato físico a los colegios municipales y la aplicación de sanciones a los establecimientos particulares.

En este estudio se señala que un 46% de los estudiantes cree que algunas nacionalidades son inferiores a la chilena, empezando por los peruanos (32%), los bolivianos (30%) y los argentinos (16%). Los adolescentes serían menos prejuiciados que los niños pequeños y las niñas a su vez mostrarían menos niveles de prejuicio que los niños. En estos casos, los niños de estas



nacionalidades sufren tanto de la discriminación de ser extranjero, como de ser de una nación que es considerada por sus pares como inferior a la chilena.

Los factores de discriminación más importantes entre los niños, tanto en estos estudios, como en las observaciones realizadas en ambas escuelas, son entonces las condiciones económicas, así como aspectos fenotípicos que los niños racializan al asociarlos a nacionalidades diferentes (negros - gitanos) y además, los prejuicios hacia los peruanos aumentan y se hacen más fuertes a medida que aumenta la edad de los entrevistados.

Rebolledo (2005) señala que los resultados de este estudio se asemejan a los obtenidos en la encuesta telefónica realizada por la Fundación Ideas el 2003, donde los adultos chilenos señalan considerarse más inteligentes, trabajadores cariñosos y valientes que sus pares peruanos y además consideran que los inmigrantes peruanos son más propensos a cometer delitos, lo cual muestra que muchos de los prejuicios observados en los niños son reflejo de creencias que sostienen los adultos respecto a los inmigrantes peruanos.

La importancia de la valoración del aspecto racial, que puede ser positiva y negativa al mismo tiempo, dependiendo de cómo y cuando quiera utilizarse como herramienta distintiva, señala también que los valores que se ponen en juego en este espacio de interacción no han cambiado considerablemente en el tiempo. Los estereotipos sobre los que se han construido los prejuicios y han generado las interacciones entre alumnos se basan en categorías conocidas para la sociedad chilena y los inmigrantes: raza y posición social siguen siendo las variables claves de la discriminación y sobreviven dentro de su “profundidad histórica”.

3.2. ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN

Respecto a las estrategias de adaptación que los niños inmigrantes generan, los procesos migratorios ponen a prueba las capacidades creativas en la



generación de estrategias adaptativas y de sobrevivencia de quienes migran, tanto a nivel grupal como individual. Los mecanismos generados dependerán, por un lado, de la herencia cultural con que la persona, familia o comunidad cuente, es decir, de todo el conjunto de herramientas simbólicas, psicológicas, expresivas, propias de su cultura. También estarán determinadas por las reacciones con las que se enfrentan en la sociedad de acogida, es decir, con todos los prejuicios, estereotipos o construcciones culturales que ésta haya generado en torno a ese *otro*, a ese extranjero. Todas estas estrategias tendrán además un componente individual (la propia psicología) y un componente social que se traducirá en las formas de relacionarse con la sociedad de acogida y otros inmigrantes.

En un nivel positivo, las estrategias que se desarrollen tenderán a facilitar el proceso de inserción y adaptación, por ejemplo, a través del establecimiento de redes de apoyo con otros inmigrantes (redes migratorias) o en la adquisición de herramientas lingüísticas claves para un buen desempeño en la sociedad de acogida. Desde un punto de vista negativo, las estrategias pueden no facilitar dicho proceso e incluso pueden impedirlo, profundizando las relaciones de inequidad o de discriminación ya existentes.

En el caso de los alumnos observados en ambas escuelas se evidenciaron distintas estrategias adaptativas. Por un lado, en el caso de aquellos alumnos que se enfrentaban a prejuicios relacionados con aspectos sociales (clase), una estrategia adaptativa fundamental era el uso de la *mimetización*, es decir, aprender lo más rápido posible los modismos, formas de vestirse y de hablar de sus pares chilenos y aplicarlos a su forma de relacionarse con los demás, especialmente de aquellos atributos relacionados con el ser “*choro*”: usar el pelo largo en el caso de los niños, mojárselo, usar la camisa afuera de los pantalones, piercings, pulseras, collares, hablar con garabatos, andar en patota con otros alumnos, jugar juegos electrónicos, maquillarse en el caso de las niñas, coquetear, etc.

Dicha estrategia adaptativa busca por un lado, facilitar la inserción de los alumnos más grandes posibilitando un contacto exitoso con alumnos del sexo



opuesto (pololeos) o ser admitido en un grupo ya existente que puede estar compuesto por alumnos nacionales e inmigrantes. Este tipo de mecanismo era especialmente evidente en dos tipos de alumnos: quienes parecían ser más retraídos y sensibles a la opinión de sus compañeros, quienes intentaban pasar desapercibidos integrando rápidamente el acento y modos de actuar chilenos, y aquellos alumnos que tenían una personalidad más fuerte y buscaban ser notados y considerados *choros* o *abacanados* por sus pares. Es también, una estrategia recurrente entre los alumnos que recién llegan al país. En todos estos casos, los niños inmigrantes se encuentran con la posibilidad de poder reinventarse: generar una nueva identidad a partir de la nada en un contexto en donde nada se sabe de su pasado, lo que han sido ni de donde vienen y donde pueden recrearse a partir de cero, incorporando y jugando con distintos elementos identitarios según se prefiera.

Dentro del primer tipo de alumnos (retraídos) se encuentra Jean Pierre, quien había llegado recientemente al país y que intentaba imitar el acento chileno a pesar de que los esfuerzos por lograrlo eran demasiado evidentes para sus compañeros, por lo que era objeto de burla. En su caso, el acento peruano se reservaba exclusivamente para la comunicación doméstica, y él se despojaba de sus modismos chilenos al hablar con su madre, al igual que muchos otros niños con estas características, quienes, cuando estaban con sus familiares u otros compañeros peruanos, dejaban aflorar el acento peruano.

Igualmente, en la escuela Alemania se observó que muchos niños recién llegados buscaban negar su origen peruano buscando conexiones con la sociedad de acogida a través de algún familiar cercano que sea chileno, como un hermano que haya nacido en el país o un padre que tenga antepasados chilenos. Sin embargo, al contrario de lo que sucedía en la escuela UNESCO, estos niños, tenían en común el ser más “*rebeldes*” que sus pares peruanos: decían garabatos, eran más desordenados, más atrevidos para vestirse y generaban relaciones ambivalentes con sus compañeros al negar su identidad peruana en una primera instancia (a pesar de que tantos sus compañeros peruanos como chilenos conocen su origen).



Sin embargo, al discriminar a otros alumnos de origen peruano estos niños eran a su vez rechazados por sus coterráneos, quienes no veían con buenos ojos esta negación de la propia identidad. Este es el caso de Javiera, 10 años, alumna de 5to básico de la Escuela Alemania, que señalaba ser chilena “*por el lado de su padre*” (quien es peruano) y decía haber nacido en Chile aunque, posteriormente, al ser encarada por sus compañeras, admite que había llegado hacía dos años al país. Finalmente, al darse cuenta de que su nacionalidad peruana no es vista negativamente por el resto del grupo de niñas, termina reconociéndola y dejando de lado el acento chileno que había adoptado. La intención de Javiera en este caso es, paradójicamente, la de mimetizarse para distinguirse de sus pares peruanas, más “recatadas”, mientras que ella podría caracterizarse como una niña más extrovertida, donde su vínculo con raíces chilenas le da un estatus que no poseerían sus compañeras peruanas. Sin embargo el rechazo que su actitud genera en sus coterráneas termina por asustarla de forma tal que abandona sus intentos por conectar genealógicamente sus raíces con Chile y el intento por adoptar un acento y modismos que no maneja cabalmente.

El hecho de que en ambos casos se utilizan distintos acentos dependiendo de la contraparte con la que el niño habla es significativo. Por un lado, en casos como el de Jean Pierre, la adopción de una determinada forma de hablar implica una opción estratégica donde existe una clara distinción del mundo privado (Perú) y el público (Chile), donde el lenguaje es utilizado como una herramienta de adaptación que se utiliza estratégicamente. Por el otro, para los niños “rebeldes” la identidad peruana es una carga que se asocia con elementos no-valorados por sus pares chilenos. Es más importante en estos casos ser “*choro*” que original, diferente o consecuente. Igualmente, estos niños actúan según lo que sus compañeros esperan más que sobre lo que otros adultos o figuras de autoridad puedan desear.

Katty, alumna peruana de la escuela Alemania de 12 años (7mo básico), quien estudió en Perú cuatro años y lleva varios años en el país, observa durante el recreo el comportamiento todos sus compañeros y no se relaciona mayormente con nadie. Para ella los compañeros que buscan mimetizarse con los niños



chilenos se comportan así independientemente del tiempo que lleven viviendo en el país y aunque hayan llegado recién o hace tiempo, lo ve como un mecanismo de defensa aprendido luego de una experiencia traumática de discriminación luego de su llegada al país, aunque ella no valora positivamente este tipo de reacción. Para ella la mayoría de niños que buscan mimetizarse se juntan a su vez con niños chilenos o con otros peruanos que niegan su origen. Al preguntarle a ella cómo fue su experiencia, señala no haber tenido problemas y estar preocupada principalmente de los temas académicos ya que su aspiración a futuro es poder entrar a estudiar medicina. En su caso, ella está orgullosa de su origen peruano y, a pesar de llevar varios años en el país, no ha abandonado su acento materno y es catalogada por los profesores como una buena alumna, inteligente y responsable.

Es probable que los niños que buscan mimetizarse con sus pares al llegar generen finalmente una sensación de no-pertenencia, ni a la cultura de origen (que nunca podrá ser del todo abandonada) ni a la cultura receptora (que nunca será totalmente incorporada) con lo que se evidencia la ineficacia de adoptar este tipo de estrategia como un mecanismo eficiente de adaptación. Esto se puede relacionar con lo señalado en algunos estudios que muestran que en muchos casos los hijos de migrantes desarrollan imágenes negativas de sí mismos que resultan en bajos niveles de desempeño escolar (Edgar, Vera y Quiroa 2005) y en el desarrollo de estrategias de adaptación que a la larga no generan los resultados que se buscaban ya no se logra hacer frente a los prejuicios, estereotipos y desprecio social que existen hacia ellos.

En cambio, aquellos niños, como el caso de Katty, que no le asignan mayor importancia a lo que sus pares puedan esperar de ellos mantienen una línea de comportamiento en todas las esferas de interrelación. Tanto en su trato con la familia (mundo privado), como con los compañeros y profesores (mundo público) mantienen la misma forma de hablar y comportarse, la cual incluso puede incluir un apego “*obstinado*” a sus orígenes peruanos, a pesar de estar viviendo desde hace tiempo en el país, en donde se utilizan los elementos heredados por los padres como una herramienta que los vincula con una comunidad de la que pueden hacer parte y que los protege.



En el caso de la escuela Alemania y en el de las familias entrevistadas en la Parroquia Italiana, se da este fenómeno donde la gran mayoría de los alumnos mantiene elementos que denotan su origen peruano: el acento, la forma de vestirse (en el caso de las niñas jumper y medias largas, peinado pulcro y con cintas, los niños con la camisa dentro del pantalón, bien peinados y “ordenados” en general) e incluso su comportamiento como alumnos (respetuosos, buenos rendimientos académicos, etc.), los cuales muestran con orgullo ante sus compañeros y otras personas, que valoran estos elementos positivamente. Algunos niños incluso, a pesar de haber nacido en Chile, conservan estos elementos, especialmente en los primeros años de enseñanza básica, como lo que sucede con los hijos de Karina, peruana de Chimbote que lleva en Chile 7 años y cuyos hijos de 6 y 3 años han nacido en Chile pero que, al ser socializados al interior de la familia y la red de apoyo peruana circundante, aprenden y reproducen el acento peruano y otros aspectos transmitidos por su familia, los cuales se mantienen hasta que los niños finalmente se vinculan con la sociedad de acogida al ingresar a la escuela.

La mayoría de los niños en estos casos no se avergüenzan de su origen peruano y mantienen su acento, costumbres y formas de relacionamiento propias, tanto para vincularse con la sociedad de acogida y con su familia y otros miembros de la comunidad peruana residente en Chile. Esto es posible en este contexto ya que allí no existe una valoración negativa de la cultura de origen y porque al tratarse de una comunidad peruana numerosa existe un grado de protección y apoyo importante. Este aspecto es clave, ya que –como se mencionó anteriormente- la existencia de redes sociales cohesionadas son un mecanismo importante de cuidado entre los inmigrantes ya que facilitan la mantención de una identidad grupal que opera como un apoyo en los procesos de inserción en la sociedad de acogida.

Un tercer mecanismo de adaptación observado entre los niños de ambas escuelas se refiere a aquel que incorpora los elementos suficientes para generar “*aceptación*” por parte de sus pares chilenos pero que mantiene algunos atributos de la identidad peruana que ellos consideran que son



evaluados positivamente por la sociedad chilena y otros atributos que ven como necesarios para seguir relacionándose con sus coterráneos.

Para ejemplificar este hecho, Karina señala que su hermana menor, de 14 y que llegó recientemente a Chile “*por imitar al resto ya anda con piercing*”, lo cual sería impensable si estuvieran en Perú, ante lo cual ella intenta hacerle comprender a su hermana diciéndole “*que ellos (los chilenos) son así pero nosotros (somos) de otra forma*”. En este sentido, las familias peruanas buscan transmitirle a sus hijos la capacidad de distinguir entre los elementos que “pueden adoptar” de sus compañeros chilenos, y los que los padres desean que sus hijos mantengan y que para ellos no son tan comunes en la escuela acá: disciplina, respeto por la autoridad, orden, etc. El hecho de perder o negar estos atributos significa muchas veces el temor por parte de los padres a que sus hijos no logren concretar el proyecto inicial de mejorar las condiciones socioeconómicas de vida (educarse, trabajar y ahorrar) y regresar a Perú.

Por último, una estrategia de sobrevivencia que puede ser transversal a la estrategia de adaptación utilizada se relaciona con lo que Graversen (2001) señala sobre la re-construcción imaginada del lugar de origen. Para los niños entrevistados que recuerdan su vida en Perú éste es imaginado como un lugar alegre, donde se hacen fiestas todo el tiempo, donde la comida es increíble y donde existen frutas, especies y sabores que en Chile no se encuentran. Especialmente en el caso de niños originarios de zonas al norte del País, existe una concepción “exótica” de Perú que para ellos implica dos cosas: opera como un refugio imaginario al cual pueden volver física o mentalmente si lo sienten necesario y que además les otorga un valor particular al conectarlos con raíces culturales de zonas latinoamericanas que no existen en Chile, generando una comunidad imaginada de la que uno se siente parte sin conocer el resto de los miembros (Stefoni 2003).

Las estrategias observadas pueden resumirse entonces de la siguiente forma:



1. Mimetización: Los niños adoptan elementos de la sociedad de acogida para desenvolverse en la esfera pública y mantienen aquellos de la sociedad de origen para la esfera privada.
2. Obstinación: Los niños (hayan o no vivido en Perú) utilizan elementos propios de la cultura peruana para desenvolverse en ambas esferas y como una forma de marcar una diferencia de la cual están orgullosos.
3. Combinación: Los niños mezclan elementos de ambos mundos en ambas esferas, dependiendo de lo que ellos creen que es valorado en cada una.

Estos mecanismos de adaptación, que pueden parecer contradictorios, para los niños son funcionales a la hora de relacionarse con sus pares o autoridades educativas. Para el niño inmigrante la escuela será probablemente su primer encuentro real, sin mediación de los padres o terceros, con la nueva cultura que se le presenta. En este contexto cada niño y niña aprenderá a generar sus propias estrategias indispensables para su adaptación en el aula y otras instancias escolares: *“El deseo de aprender de los niños migrantes está muy relacionado con la necesidad de resolver problemas de su vida diaria. Los constantes cambios que la migración plantea requieren del desarrollo de competencias para aprender cosas novedosas y realizar nuevas acciones en ambientes diferentes. El fenómeno migratorio, permanentemente cambiante, implica un conjunto de necesidades básicas que definen las perspectivas de una vida más digna y satisfactoria en ambientes que muchas veces presentan grandes contrastes”* (Edgar, Vera y Quiroa 2005).

3.3. PROCESOS DE INTEGRACIÓN Y EXPECTATIVAS ACADÉMICAS

La escuela juega para el niño inmigrante un papel fundamental en su proceso de inserción en la sociedad de acogida. Muchas veces, ésta es la forma como los niños regularizan su situación en el país y acceden a los servicios de salud. Pero también la escuela sirve como institución intermediaria para los padres en su relación con el estado de acogida.



Los docentes de la escuela Alemania señalan sobre este tema que las relaciones con el consulado peruano comenzaron como una necesidad de “legalizar” la situación de los alumnos y las familias que llegaban, quienes eran recibidos totalmente indocumentados y sin información que acreditara sus antecedentes académicos, en el caso de los niños. A partir de esta necesidad, la relación entre ambos se prolongaría y el establecimiento se transformaría en un lugar de acogida emblemático para las familias peruanas inmigrantes.

Este aspecto explicaría la importancia de las redes sociales para entender por qué los padres de los niños inmigrantes eligen una escuela sobre otra. Se ha señalado que los inmigrantes se apoyan en dichas redes para el proceso de llegada al nuevo contexto, lo que se refleja en lo observado en la Escuela UNESCO, en donde se pudo constatar que la mayoría de alumnos peruanos que en ella estudian provienen de la misma ciudad en Perú y algunos comparten además lazos de parentesco. De esta forma, los niños o sus familias se conocen desde antes de entrar a la escuela o de llegar al país, y el apoyo que genera la red ayuda en el proceso de inserción en el nuevo medio.

En la escuela Alemania, un número importante de niños proviene de la misma región peruana (Chimbote), al igual que en la escuela UNESCO, donde la mayoría de los niños provienen de Puerto Supe. La mayoría de las veces los padres se conocen y han recomendado a otros padres la escuela donde estudian sus hijos. En otros, la elección de la escuela dependerá de la cercanía con el lugar de residencia. En la escuela Alemania, por estar ubicada en un barrio de paso, o lugar de tránsito para quienes llegan, existe una mayor movilidad de los niños peruanos que en ella estudian. Sin embargo, algunos alumnos continúan estudiando en esta escuela una vez que se han mudado a una residencia más definitiva, debido a que esta escuela les gusta más, se sienten acogidos y se han acostumbrado.

Respecto a la visión que tienen los niños peruanos sobre los aspectos académicos de la escuela chilena, la mayoría señala que acá, académicamente, es mucho más difícil que en Perú. Por ejemplo, Jesús, de 12 años, 5to básico, estudió 4 años en Perú y cuando llegó a Chile tuvo problemas



especialmente en matemáticas. Katty también cree que la escuela acá es más difícil, especialmente en matemáticas y naturaleza, materia que no veían en su escuela de origen. La dificultad, para ella, también estaría dada en que “*acá preguntan cosas de ellos*” con las cuales los alumnos peruanos no están familiarizadas. Jean Pierre también tuvo problemas de rendimiento escolar cuando llegó en matemáticas, los cuales fueron atribuidos por la profesora a dificultades de aprendizaje del alumno, pero explicados por él y su madre a un hecho bastante simple: la forma cómo él aprendió las divisiones y multiplicaciones es distinta –en el lenguaje- a la que se enseña en nuestro país.

Los padres peruanos también consideran que la escuela acá es más difícil y exigente, pero existe una valoración positiva de la educación chilena, la cual es vista por los padres como una herramienta importante de consecución de los objetivos de movilidad social que se encuentran en la base de la decisión de emigrar. Katty por ejemplo, desea estudiar medicina y Karina, quien tiene un hijo en kínder, opina que la educación chilena es “*más avanzada*” y que enseñan más cosas desde más chicos y espera que sus hijos puedan tener estudios superiores.

Este aspecto es importante, ya que la escuela no es sólo una herramienta de adaptación importante a la sociedad de acogida y sino que además cumple un papel fundamental en la concreción de las expectativas que impulsaron a la familia a emigrar en primer lugar. Esta visión significa que la escuela sigue siendo para las familias peruanas una herramienta de ascensión social efectiva, a diferencia de lo que sucede en las familias chilenas de las clases medias bajas y bajas quien no ven en ella dicha posibilidad, posiblemente porque su escolarización no significó en última instancia una mejora importante en sus condiciones materiales de vida. De ahí la importancia que ven los padres peruanos en el mantener elementos valorados positivamente por el sistema escolar, como la disciplina.

Sin embargo, a pesar de evaluar positivamente la calidad de la educación en nuestro país, para los padres peruanos la escuela chilena tiene problemas en cuanto a la formación en valores que les dan a sus hijos. Por ejemplo Karina



señala que “*los colegiales acá son demasiado liberales*” y no existe respeto ni siquiera hacia los profesores. Esta visión la comparten otros padres, como la mamá de Jean Pierre, quien señala que estando acá su hijo se ha vuelto desordenado y rebelde y la mayoría compara lo que sucede acá con lo que pasa en Perú, en donde creen que la enseñanza puede ser de menor calidad, pero los profesores son más estrictos y es mejor la disciplina entre los alumnos.

En el caso de Karina, las transformaciones que ha vivido su hermana, si bien no tienen relación directa con la institucionalidad escolar, para ella es un hecho que habla sobre una disciplina escolar en general, una disciplina totalmente distinta a la que ellos están acostumbrados, y ante la cual reaccionan con desconcierto y una valoración negativa de la misma.

Relacionado con esto, los docentes señalan que los niños peruanos cuando llegan al país tienen un muy buen comportamiento y que con el paso del tiempo “*se van contagiando de las malas costumbres*” de sus pares chilenos. Durante la observación se pudo ver que, efectivamente los niños peruanos son más ordenados y disciplinados en los cursos más chicos y que con el tiempo se comportan igual que sus compañeros chilenos, quienes, a diferencia de lo que sucede en el sistema educativo peruano (y otros, como el colombiano), establecen la indisciplina como la forma de interactuar con la institucionalidad escolar. En este sentido, la escuela chilena actualmente evidencia una situación crítica respecto a la disciplina que intenta imponer, la cual es, en cierto sentido, un reflejo del tipo de valoración que los alumnos hacen sobre la educación que reciben.

En la escuela Alemania, al preguntar sobre el rendimiento de los niños peruanos en comparación con los chilenos, Leopoldo Cerda, director del establecimiento, señala que los primeros tienden a tener mejores promedios que los chilenos (de la media hacia arriba). Los docentes de la escuela en tanto tienen diferentes opiniones. Por un lado señalan que ambos tienen el mismo rendimiento, pero que una diferencia importante entre ellos, es lo mencionado anteriormente: que los padres peruanos tienen un mayor interés y están más pendiente de la educación de sus hijos que los chilenos. Esto se evidencia en



que los padres peruanos constantemente hablan y se reúnen con los docentes, preguntando por la situación académica de sus hijos y solicitando ayuda.

En la escuela Alemania en tanto, los profesores señalan las dificultades de trabajar con niños provenientes de familias de escasos recursos y en riesgo social, especialmente en el caso de las familias chilenas, las cuales tienen serían en su opinión más problemáticas y vulnerables que tienen mayor índices de problemas asociados a la drogadicción, abandono, violencia, etc.. Muchas veces, a pesar de tener las mejores intenciones, las expectativas que pueden tener los docentes sobre sus alumnos no son esperanzadoras, en buena parte por la poca importancia que las familias chilenas le dan a la educación de sus hijos. En este sentido, quienes trabajan con los grupos de menores ingresos suelen tener expectativas más bajas sobre el potencial académico de estos alumnos, lo cual resulta en que terminan dedicando menos tiempo a actividades académicas y utilizan formas de enseñanza asociadas a procesos más básicos de pensamiento (Reimers 2000).

Al mismo tiempo, en algunos casos –como el de Jean Pierre- se trata de un círculo vicioso donde las imágenes desfavorables que los docentes pueden tener hacia ciertos alumnos generan creencias fatalistas sobre sus propias posibilidades escolares, de forma tal que estas expectativas se transforman en profecías autocumplidas y operan como mecanismos de reproducción del status quo social. Por su parte, los niños con bajo rendimiento tienden a creer que su fracaso escolar se debe a falta de capacidades más que a falta de dedicación en su trabajo y pueden sostener una actitud derrotista donde se cree que no importa la cantidad de tiempo que dediquen a hacer sus tareas, ya que nunca van a ser capaces de obtener buenos resultados.

Sin embargo, aquellos docentes que se sienten más eficaces y confiados en su labor, tienden a generar expectativas positivas de todos sus alumnos y a incentivarlos a todos por igual, mientras que, quienes se sienten más inseguros de su gestión ubican el problema afuera (poca capacidad de sus alumnos, falta de motivación, etc.) y son precisamente estos docentes los que generan expectativas negativas en relación con aquellos alumnos que pueden poner en



peligro su autoconcepto profesional. De esta forma, el docente se libera psicológicamente de la preocupación constante por el rendimiento de sus alumnos y de la necesidad de generar estrategias pedagógicas novedosas y diferentes para ir a la par de las necesidades educativas de ellos (Jordán 1994).

Para muchos docentes, los alumnos inmigrantes y los pobres son “culturalmente desvalidos”, lo que conduce a programas de educación compensatoria y a la generación de estrategias de adaptación donde existe rechazo por parte de los propios alumnos hacia sus raíces culturales o, por el contrario, a una resistencia conflictiva frente a la cultura transmitida por la escuela. En otros casos, aunque no exista esta visión hacia los estudiantes inmigrantes o pertenecientes a minorías, la buena voluntad de los docentes y sus deseos de ayudar a todos sus alumnos a aprender, chocan con la idea de alumno modelo y que opera como un prisma elaborado mentalmente según los rasgos propios de la clase media de la cultural mayoritaria (Jordán 1994).

Existiría entonces un “oficio de alumno” que se transmite a través del currículum oculto y en donde se condensan todas las expectativas que los docentes tienen acerca de los estudiantes, basadas a su vez en la imagen del alumno modelo a la cual esperan que los niños y niñas se adapten. Este alumno es *“aquel que ajusta su proceso de aprendizaje –particularmente el informal- a las expectativas clásicas de la institución escolar; es decir, el que se adapta mejor a la cultura de nuestras escuelas (orden, higiene, interés, concentración, puntualidad..)”* (Jordán 1994). Se trata de una forma de comportamiento que los alumnos deben aprender (consciente o inconscientemente) y que es indispensable para su adaptación a las demandas de la dinámica escolar y en donde los conocimientos transmitidos a través del currículum oculto juegan un papel clave.

Dicho modelo mental incluye no sólo una imagen respecto al comportamiento de los alumnos y alumnas, sino también a sus formas de trabajo y aprendizaje. Sin embargo, el mismo autor señala que los docentes parecieran irritarse más con los aspectos comportamentales y socioafectivos que no se ajustan a su



visión del “alumno modelo” que con la falta de adaptación a los modelos de aprendizaje establecidos. De esta forma, un alumno que tiene un buen desempeño, pero que tiende a ser desordenado e hiperactivo será mayor causa de molestias y preocupaciones para el profesor que aquel que tiene un mal rendimiento pero que se ajusta a las normas de comportamiento establecidas para las salas de clase.

Muchos de estos problemas detectados por los docentes se refieren a temas relacionados con características propias de determinados grupos socioeconómicos, más que a minorías culturales. Como se ha señalado, los niños que sufren de más problema de discriminación y bajo rendimiento académico no son los alumnos inmigrantes sino los más pobres. Existiría entonces una valoración diferenciada de los niños dependiendo más de su nivel socioeconómico (o nivel de marginalidad) que de su nacionalidad, tal y como se evidenció en los prejuicios existentes entre los niños entrevistados. Esto se condice, por ejemplo, con la visión que existe entre los docentes españoles sobre los alumnos japoneses (u orientales en general) quienes, a pesar de ser inmigrantes, son valorados positivamente y son vistos como el perfecto ejemplo de alumnos modelos (fuerte acatamiento a las reglas y autoridad, trabajadores esforzados, etc.). Sin embargo, en el caso de los alumnos inmigrantes que son pobres y marginados sí existirían todos los problemas antes mencionados (Jordán 1994).

Para el caso de los alumnos peruanos en el sistema educativo chileno se puede apreciar un fenómeno semejante. Los alumnos provenientes de este país no son necesariamente los más pobres en los dos casos estudiados y, aún en el caso de serlo, se ajustan incluso mejor que los niños chilenos a los requerimientos de sistema escolar, ya que tienden a ser más obedientes, respetuosos a la autoridad, ordenados, limpios y trabajadores que sus pares chilenos, quienes son considerados más bulliciosos, más patudos e insolentes. Los docentes señalan no tener problemas con ellos, excepto en contadas ocasiones, cuando los alumnos no logran ajustarse, ya sea a las formas de aprendizaje establecidas (Jean Pierre) o a las normas de comportamiento de la escuela (Cintia). Los padres peruanos también tienen una mayor valoración



positiva que sus pares chilenos ante los docentes. Para ellos, las madres chilenas son menos educadas que las peruanas pero al mismo tiempo más exigentes, por lo que constantemente tienen problemas con ellas, a diferencia de las madres peruanas.

La visión de la directora y algunos docentes de la escuela UNESCO es que los alumnos peruanos son buenos para educación física y lenguaje “*porque hablan bien*” y que en general son buenos alumnos. Para los docentes de la escuela Alemania en tanto, los alumnos peruanos, además de ser más obedientes y disciplinados, son alegres y muy buenos para el deporte porque son diestros y rápidos y ganan todas las competencias interescolares en las que participan. Desde este punto de vista, aunque los alumnos peruanos tengan un rendimiento académico similar al de los alumnos chilenos, cumplen mejor con las pautas de comportamiento exigidas por la institucionalidad escolar en otros ámbitos no necesariamente académicos.

Los profesores entrevistados señalan que, al contrario de lo que se puede pensar, los principales problemas de conducta al interior de ambas escuelas no son con los alumnos peruanos, sino con los chilenos, ya que en su mayoría provienen de “*hogares disociados*” y tienen carencias emocionales más fuertes. Para la profesora Felicia, en general los alumnos son flojos, agresivos y violentos, situación que es provocada por el abandono de los padres, quienes ven en la escuela un centro de asistencialidad y mantienen una visión paternalista del Estado, de quien esperan recibir todo gratis. Se trata de una dicotomía donde, por un lado se encuentran los docentes que siguen luchando por transmitir los valores tradicionales de la escuela y siguen creyendo que el tipo de educación impartida es una herramienta efectiva de superación social y, por el otro, están las familias que creen que la escuela no les entrega herramientas útiles para ingresar al mercado laboral, sino que, por el contrario contribuye a acrecentar las diferencias entre ricos y pobres al ir anulando las posibilidades para aquellos que no se resignan a trabajar de acuerdo a las normas del mercado.



El abandono de la escuela por parte de las familias chilenas en este contexto también puede verse como un acto de rebeldía, una manifestación de inconformidad con las condiciones laborales que las clases dominantes les imponen y con la “calidad de vida” que el sistema les permite construir. Se trata de familias donde existe un abandono de parte de los padres, lo que genera en los alumnos grandes necesidades económicas, emocionales y sociales, tal y como señala Eliana, profesora de la escuela Alemania, quien pone como ejemplo un curso donde 23 de 40 alumnos vive sólo con la madre, 3 viven con el padre y otros tantos con sus abuelos. Para la profesora Ana, cuando existe una diferencia entre el abandono hacia los niños chilenos y peruanos, ya que en este último caso, se trata de uno más bien “involuntario” de parte de los padres que trabajan todo el día y deben dejar a sus hijos solos, mientras que en las familias chilenas en cambio los niños se encuentran solos aunque tengan familiares que los acompañan durante el día (abuelos, hermanos, etc.), por lo que se trata de uno “voluntario”.

Respecto a las expectativas educativas de los padres peruanos hacia sus hijos, para los docentes existe una distinción entre los padres de origen serrano o campesino quienes no tendrían tanto interés en el rendimiento de sus hijos, ya que poseen otro tipo de aspiraciones que no necesariamente pasan por adquirir una buena educación. Para los profesores esto se explicaría por la vida campesina que los serranos “*están acostumbrados a llevar*”, en donde las aspiraciones materiales no son tantas, a diferencia de lo que sucedería con las familias provenientes de Lima (o zonas aledañas) quienes, por un lado tienen mayor preparación escolar y además los padres tendrían más expectativas de surgir económicamente a través de su incorporación como mano de obra en el mercado laboral chileno.

En las entrevistas realizadas a padres peruanos en general (independiente de la zona de origen en Perú) y en las observaciones sobre la interacción entre éstos y los docentes de ambas escuelas, se pudo apreciar que ellos tienen mayor presencia en la educación de sus hijos en comparación con sus pares chilenos, especialmente en aquellos inmigrantes que tienen la intención de quedarse en Chile, donde la educación jugaría un papel importante como



herramienta de éxito o ascensión social. En muchos casos, el sólo hecho de decidir emigrar señala que existe esta expectativa, la cual podría ser inexistente en el caso de los chilenos, para quienes la educación no significa necesariamente una herramienta de cambio en sus condiciones socioeconómicas.

3.4. INMIGRACIÓN E INSTITUCIONALIDAD ESCOLAR

La institucionalidad escolar considera que la inmigración es un problema de difícil solución debido a las siguientes razones: a) las dificultades de integrar a los alumnos que poseen culturas diferentes (idiomas, costumbres, etc.) b) dificultades prácticas asociadas al ingreso de alumnos cuando el año escolar ya ha comenzado y que no siempre poseen los documentos requeridos por el sistema (antecedentes académicos, papeles de regularización de su estadía en el país, etc.) y c) falta de herramientas para facilitar la inserción de dichos alumnos a la escuela (planes de nivelación, herramientas pedagógicas, etc.)

Para el sistema educativo, los principales problemas asociados a la incorporación de alumnos inmigrantes se refieren a las dificultades de integrar alumnos que provienen de culturas diferentes y al poder garantizar un proceso de enseñanza efectivo en las condiciones que tradicionalmente necesita una “sala de clases” para hacerlo (disciplina, orden, conocimiento del lenguaje y los códigos del sistema escolar, etc.), pero que en estos casos está compuesta por niños que tienen diferentes visiones de mundo, idiomas y religiones a las que la institucionalidad no está acostumbrada y ante las cuales no sabe bien cómo reaccionar.

Este aspecto es importante porque, como bien señala Bourdieu, la acción pedagógica implica la imposición de un arbitrario cultural, es decir, la interiorización por parte de los alumnos de una determinada cultura a través del *habitus* (Bourdieu 1970), por lo que, desde esta perspectiva, es importante que todos los actores involucrados en el acto de enseñanza sean capaces de manejarse con los símbolos y códigos a través de los cuales se intenta transmitir



el conocimiento a través del cual se valida la cultura dominante (capital cultural).

Sin embargo, lo que sucede es que en el antiguo escenario educativo relativamente homogéneo, se encuentran ahora distintas visiones de mundo que para los docentes implican un conflicto ya que la falta de herramientas pedagógicas, planes de acogida, programas de capacitación para atender alumnos inmigrantes, iniciativas de fomento a su incorporación a nivel legislativo, etc. les significa una incapacidad para generar un proceso de enseñanza efectivo. Al mismo tiempo, aquellos casos que buscan incorporar una visión inclusiva y pluralista, chocan contra las rígidas estructuras del sistema, las visiones anacrónicas de los docentes, los currículos inadecuados y las ineficaces prácticas pedagógicas.

Algunos problemas son de tipo práctico y se refieren, por ejemplo, a la incorporación una vez que ya se ha iniciado el año escolar de los alumnos inmigrantes que son llamados por sus madres una vez que ellas ya están instaladas en el lugar de acogida. Esto es algo problemático para los docentes porque deben encargarse de la nivelación de los alumnos, quienes además llegan con conocimientos distintos al que sus pares chilenos poseen, especialmente en materias como historia y geografía. Para los docentes, los alumnos inmigrantes de origen humilde llegan al país con “retrasos escolares” más que diferencias en cuanto a los contenidos que aprenden.

Estas diferencias ocasionarían algunas veces, frustración por parte del alumno cuando no recibe el apoyo necesario para nivelarse a lo requerido para el curso en el que se inserta, e incluso la deserción escolar del alumno cuando son dichas diferencias son más significativas y existe mucha frustración. También puede significar que los niños se integran y continúan con sus estudios pero no logran una integración real de contenidos educativos que la escuela busca transmitir. Esto es especialmente evidente, por ejemplo, en el caso de Jean Pierre, en la Escuela UNESCO.



Para el caso de los alumnos inmigrantes en Chile, debido a la ya mencionada nueva normativa de acogida creada por el MINEDUC, las escuelas deben recibir a los niños en cualquier época del año y posean éstos o no papeles que regularicen su situación en el país. Respecto al nivel educativo con que llegan, la profesora Ana, quien lleva trabajando 29 años en la Escuela Alemania, señala que inicialmente llegaban alumnos ligados a la capital peruana (Lima y sus alrededores) que tenían niveles de preparación similares a sus pares chilenos. Sin embargo, actualmente llegan familias de sectores más pobres, como Chimbote o Trujillo, quienes vendrían con retrasos pedagógicos importantes en cuando a contenidos y que además tienen una personalidad menos afianzada, lo que los hace más tímidos e introvertidos. Se trata entonces de alumnos que no manejan de la misma forma los códigos de enseñanza – aprendizaje a través de los cuales operan los docentes chilenos y que además no absorben de la misma forma los “arbitrarios culturales” que se les intenta transmitir. En estos casos los docentes desplazan la responsabilidad del fracaso escolar en el “capital cultural” o bagaje que los niños traen de sus familias o anteriores experiencias educativas para evitar el ejercicio de pensar en formulas novedosas para llevar a cabo su trabajo docente.

Esta idea es reforzada por las profesoras Felicia, jefa de UTP y por la profesora Eliana de matemáticas de la Escuela Alemania. Esta última señala que los niños peruanos que reciben vienen del campo y de la sierra, por lo que sus aprendizajes son menores a los de los niños de la ciudad. Sin embargo, las deficiencias educativas con las que llegan no serían tan evidentes porque los alumnos chilenos tendrían niveles educacionales similares, ya que la escuela no tiene una política de selección de los alumnos y recibe niños remitentes y problemáticos de otros establecimientos.

El aumento en el número de alumnos inmigrantes en los colegios públicos (a donde llega la mayoría) también es señalado en algunos países como un problema producto de la inmigración ya que puede dar pie a la constitución de ghettos educativos, provocados y fomentados por una visión criminalizada del inmigrante, que llegaría a constituir barrios de inmigrantes (sobre todo en el caso europeo y norteamericano) donde la marginalidad y la delincuencia son



una constante (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. España).

En el caso de la escuela Alemania, efectivamente la gran cantidad de alumnos inmigrantes se debe a que es un barrio de acogida de los mismos, el cual, de acuerdo a los docentes del establecimiento, está relacionado con marginalidad, drogas, pandillas y delincuencia, al igual que el lugar donde está ubicada la Escuela UNESCO. Sin embargo, según los profesores, la criminalidad del barrio donde se encuentra ubicada la Escuela Alemania no está asociada tanto a los inmigrantes como a los propios chilenos, de quienes después los inmigrantes irían adquiriendo los “*malos hábitos*”.

Por otro lado, las políticas educativas adecuadas pueden facilitar la generación de condiciones para la integración de estas minorías. En el caso de las que se han implementado en Europa, Estados Unidos y Latinoamérica los estados han integrado en sus sistemas educativos los aspectos más importantes de corrientes educativas que han cuestionado las formas tradicionales de entender la educación, intentando ir a la par de las necesidades sociales más urgentes.

▪ **DIVERSIDAD CULTURAL Y CURRÍCULUM**

Diversas agencias internacionales, entre ellas UNESCO han identificado tres formas de tratar el tema de la diversidad cultural a nivel curricular (UNESCO 2005). En primer lugar existiría un enfoque Asimilacionista, en donde las diferencias de lenguas y costumbres en el aula son vistas como trabas para la incorporación efectiva de las minorías a los procesos de modernización nacionales y la diversidad cultural se constituye en un problema educativo ya que les entorpece una buena integración a la sociedad. En este enfoque las diferencias se ponderan y la cultura de los grupos minoritarios se cataloga como deficiente. Aquí subyace una concepción jerárquica, estática y cuantitativa de cultura que se basa en el prestigio social y/o en el poder (Balaguer y Salinas 1996). A los *otros* se les considera como menos dotados



debido a su cultura, razón por la que deben ser compensados para paliar dicho déficit cultural.

Bajo este óptica existe la visión, profundamente arraigada (como se vio en el caso de los docentes de la escuela UNESCO) que defiende que la mejor pedagogía es tratar a todos por igual, y hace valer un currículum homogéneo para todos/as los que llegan a la escuela, olvidándose que, la peor desigualdad es tratar igual a seres desiguales (Balaguer y Salinas 1996). Desde esta perspectiva cualquier señal de diferenciación entre los alumnos es sinónimo de discriminación, por lo que se busca aplicar que “ley pareja no es dura” para intentar darle igualdad de oportunidades a todos.

Esta perspectiva, fuertemente arraigada en América Latina, obedece a los primeros proyectos educativos estatales que buscaban formar un sujeto político-social, el "ciudadano", de este "nuevo orden", para un tipo de sociedad que se planteaba como meta el progreso indefinido y que centró su preocupación en homogeneizar culturalmente a la población, tanto nativa como inmigrante, bajo la consigna de “orden y progreso”, dicotomía básica para la consolidación de la nación y para la socialización-disciplinamiento de la población que la coyuntura político-económica de entonces imponía (Díaz y Rodríguez 2006).

El fuerte arraigo de esta mirada se refleja en cómo se trabaja actualmente dicho tema en un establecimiento educativo “típico” como podría ser la Escuela UNESCO, en donde no existe ningún tipo de lineamiento, trabajo o recomendaciones encaminadas a facilitar la integración de los niños inmigrantes desde la institucionalidad. Existe entonces una evasión de la temática que no se plantea porque se carece de herramientas para trabajarla y entonces el tema de la diversidad cultural es tratado de la misma manera que son tratadas las diferencias socioeconómicas de los alumnos: como una desigualdad inicial que incide en los resultados escolares pero donde el profesorado no interviene tanto por razones estructurales como por prejuicios personales.



Posteriormente se viviría un tránsito de un enfoque *Asimilacionista* hacia uno de *Pluralismo Cultural*, el cual da origen a la propuesta de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), derivada de la necesidad de reivindicar una educación que incorporara cabalmente a las culturas indígenas, para el caso de América Latina, y las culturas inmigrantes, para el caso europeo. Este enfoque corresponde a una orientación educativa que caracteriza a la diversidad cultural como recurso. Se intenta potenciar la calificación del capital humano, recuperando sus diversidades e identidades (Muñoz Sedano 2001). La cultura es concebida aquí como un todo cerrado y estático y reflejada sobre todo en el idioma, lo que se traduce en la práctica en una superposición de contenidos y una folklorización del otro. La idea es enseñar ambas culturas, la indígena o inmigrante y la occidental, centrando la educación multicultural en los estudiantes de otro origen cultural. Esta concepción pierde de vista el carácter relacional de la cultura, se estereotipan las culturas con base a sus rasgos externos y los programas se centran en los currículos, asumiendo un enfoque complementario y no una perspectiva transversal y globalizante (UNESCO 2005).

Esta perspectiva en muchas ocasiones es de carácter compensatorio, es decir que se promueve un tratamiento *reparador* de la diferencia cultural. A través de esta visión se intenta compensar a los alumnos de otro origen cultural (lo cual la mayoría de las veces va de la mano con situaciones económicas precarias) a través de facilidades, la mayoría de las veces materiales y económicas, las cuales, a pesar de ser evidentemente necesarias, no dan una respuesta adecuada a las necesidades educativas reales de dichos alumnos.

Se relaciona también con un currículum basado tanto en un enfoque de contribuciones donde por ejemplo, se implementa la celebración del “día intercultural” con danzas típicas, canciones, demostraciones culinarias o paneles donde se presentan las expresiones artísticas más destacables de las diferentes culturas. También se relaciona con un enfoque aditivo, que consiste añadir temas, lecturas o unidades al currículum usual escolar; pero dejando también intacta la estructura formal de este currículum mayoritario o estándar (Sáez Alonso 2001).



Este es el enfoque que prima actualmente en la educación chilena. Como se mencionó anteriormente, la diversidad cultural es una temática abordada sólo en los programas dirigidos a la atención de las poblaciones indígenas (EIB) y no se ha incorporado como una temática transversal en el currículum educativo.

En el caso de lo que sucede en la escuela Alemania, en ella existe la voluntad de incorporar una visión pluralista y de hecho se llevan a cabo iniciativas al respecto al incorporar actividades como música y bailes tradicionales de Perú, cantar el himno peruano en ceremonias y celebraciones y enseñar la perspectiva peruana respecto a la Guerra del Pacífico. El problema radica en que, tal y como señalan los docentes y directivos, no existe un hilo conductor que reúna dichas iniciativas aisladas dentro de una visión más global. De este modo, cada profesor lleva a cabo actividades dispersas encaminadas a fomentar una mirada pluralista en sus alumnos de acuerdo a su propio criterio, pero sin objetivos claros y sin necesariamente estar coordinados con otros docentes por lo que algunas actividades pueden cruzarse o contradecirse.

Sin embargo, esto no significa que los docentes posean las herramientas para trabajar teniendo en cuenta las diferencias culturales de los alumnos o para integrar como contenido valórico y práctico la diversidad cultural. En la escuela tradicional, como el caso de la escuela UNESCO, el proceso de adaptación al nuevo sistema es inexistente y desde el primer momento se les exige lo mismo a los alumnos inmigrantes que a los demás. Este es uno de los factores que más dificultan el proceso de inserción de los alumnos peruanos, especialmente cuando son niños que han estudiado antes en su país de origen. Esto se relaciona directamente con la falta de planes y programas de acogida para alumnos inmigrantes señalada anteriormente.

3.5. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Por otro lado, tanto en la escuela Alemania como en la escuela UNESCO, las prácticas pedagógicas están permeadas por una concepción “humanista” o



estética de la cultura, donde esta es entendida como un conjunto expresiones artísticas e intelectuales de los ámbitos académicos o “cultos” que se pueden aislar (folcklorizar) y representar en los días de fiesta. Cultura en este caso se aplicaría a los saberes y expresiones delimitados por ciertas características comunes y restringidas a algunos sectores de la sociedad capaces de producirlos (artes plásticas, filosofía, literatura, cine, etc.) y la persona con cultura o “culto” sería entonces la que es capaz de producir dichos bienes culturales o que posee un vasto conocimiento en algún área humanista o artística, en contraposición a una persona “inculto”, con escasos conocimientos o bajo nivel educativo.

Dentro de esta concepción se supone que el conocimiento humano va en constante evolución hacia el progreso, que las tradiciones “civilizadas” se contraponen a las “incivilizadas” y que los poseedores de dicha capacidad son aquellos sujetos que pueden producir algún tipo de conocimiento científico, humanista o artístico, que cumple con las características o normas específicas de estas áreas, acotando así el espectro de conocimientos válidos para el desarrollo social a los que se ajustan a esta forma.

El hecho que los docentes trabajen con este concepto de cultura delimita el rango de procesos, categorías y conocimientos que son válidos en las salas de clases, discriminando a todo el conjunto de visiones que traen los niños a la escuela y *estatificando* la cultura como un conjunto de saberes y prácticas delimitadas en el tiempo y el espacio.

En el caso de la escuela Alemania esta concepción “romántica” de la cultura se evidencia tanto en la forma de tratar la cultura “propia” como la “ajena”. Esta visión folcklorizada de lo que constituye la cultura, identifica ciertos elementos propios de cada una y los acomoda a un lenguaje al cual la escuela está acostumbrado, es decir que para trabajar la diversidad cultural, lo que se hace es tomar los mismos aspectos que componen el “imaginario nacional chileno” sólo que en este caso *a la peruana*: el lunes se cantan los himnos nacionales de Perú y Chile, se celebra el día nacional del Perú, se iza su bandera, se destacan personajes históricos como Grau, quien, junto con Prat, más que



enemigos, eran personas que cumplían con su deber. A través de estas acciones se estaría entonces aceptando y valorando la diversidad que existe en la escuela.

Esta visión, que puede parecer tan sesgada y simplista, por lo menos es más amplia que la existente en la gran mayoría de escuelas que reciben alumnos con otro bagaje cultural, como la escuela UNESCO que no incorpora ni siquiera en su discurso la temática de la diferencia. Los profesores de este establecimiento se relacionan con los alumnos peruanos a través de la anulación de la diferencia, con la cual se espera no caer en actitudes que puedan ser interpretadas como discriminación. La política de esta escuela es tratar a los alumnos peruanos igual que al resto, sin hacer diferencias ya que un trato distintivo es considerado como discriminatorio. Sin embargo, esta no diferenciación existe sólo en el discurso, ya que en el trato cotidiano los docentes inevitablemente plantean diferencias en la forma de relacionarse con estudiantes peruanos y chilenos, como el caso de Cintia, mencionado anteriormente.

En este contexto, para los docentes la educación multicultural es un ideal democrático a seguir pero poco práctico y marginal dentro del currículum y la vida escolar, por lo que despliegan pocos esfuerzos por ponerla en práctica seriamente, aunque la mayoría la vea como una *“buena idea”* (Jordán 1994). La razón de este fenómeno se encontraría en que la mentalidad de los docentes tiende a ser profundamente práctica, por lo que, para que se pueda implementar alguna estrategia encaminada a fomentar una convivencia intercultural, ésta tiene que haber probado su eficacia en las aulas ya que lo que para los profesores no es directamente útil para solucionar los problemas de aprendizaje de sus alumnos y para eludir los conflictos socioafectivos del grupo-clase queda en un segundo plano de valoración: *“son teorías, ideales..., casi poesía”* (Jordán 1994).

Esta mentalidad pragmática puede entenderse como parte de una visión donde los profesores no dimensionan los impactos reales que su desempeño tiene a nivel sociocultural, no cuestionan su rol – y el de la escuela – tradicional y



tienden a negar que la multiculturalidad constituya algún tipo de problema, sobre todo en los establecimientos donde hay bajos números de alumnos de alguna minoría. Esto desemboca en lo señalado anteriormente, donde los docentes terminan situando “*fuera de sí*” (alumnos, familia, escuela) los problemas para trabajar la diversidad cultural en el aula y no se ven a sí mismos como un obstáculo o a sus propias actitudes como las inadecuadas. Por el contrario, muchos creen que es la cultura originaria de los niños lo que entorpece una buena “integración” en el colegio y en la sociedad. La conciben pues, como algo dañino y principal la causa de su bajo estatus socioeconómico y sus bajos logros académicos, por lo que conviene excluirla del currículum y de la vida escolar.

Todos estos problemas señalados en relación a las prácticas docentes (concebir la cultura originaria de los alumnos como un obstáculo, las visiones estereotipadas de los niños inmigrantes, expectativas basadas en torno a la idea de un alumno modelo, bajas expectativas hacia alumnos inmigrantes, etc.) suceden porque a los docentes les falta una actitud más reflexiva hacia su quehacer y mayor conciencia de su protagonismo profesional a nivel social (Jordán 1994). Al mismo tiempo, las prácticas educativas tradicionales (de tipo normalizadoras-disciplinadoras), que tuvieron como objetivo conformar y consolidar el sistema educativo moderno, como instrumento a su vez, de consolidación del Estado-Nación, bajo el proyecto del liberalismo (Díaz y Rodríguez 2006), estuvieron fuertemente marcadas por prácticas autoritarias en donde existía una visión devaluada de los estudiantes -especialmente en el caso de alumnos campesinos e indígenas- con un estilo de enseñanza frontal y tendiente a reproducir las actitudes discriminatorias de la sociedad en contra los pueblos originarios, los inmigrantes, las mujeres y los discapacitados.

Estas visiones se encuentran todavía presentes en los contextos educativos latinoamericanos y se manifiestan en diferentes prácticas docentes, como el control disciplinario a través de amenazas, gritos, llamadas de atención, pedidos de orden, incluso a castigos físicos. También al escarnio, la burla o los comentarios negativos acerca de lo que los niños hacen o piensan (UNESCO 2005) y, en el caso de los alumnos peruanos de la escuela UNESCO, a través



de la ilusión del trato igualitario, en donde existe un discurso oficial se intenta tratar a todos por igual pero en la práctica se lleva a cabo una discriminación latente. Esta visión, donde la diferencia se niega o se trata como un déficit es la observada en los docentes de este establecimiento, quienes señalan que *“en una escuela básica no se ve eso de la discriminación”* y como muestra de eso es el hecho de que la directora señala no saber cuando los alumnos son peruanos o no ya que allí *“no se ve eso de las razas. Como los niños son igual de negritos... Se parecen a los chilenos, sobre todo las niñas”*.

Los docentes entonces, cuando no poseen las herramientas adecuadas, tienden a reaccionar sobre la diversidad existente en sus aulas de las siguientes formas:

- a) Aún inconcientemente intentan negar la diferencia a través de la ilusión del trato igualitario.
- b) Por el contrario, ven en las diferencias sólo aspectos deficitarios y problemáticos en distintos planos de su relación escolar (Jordán 1994).

Sin embargo, aunque la mayoría de los profesores es conciente de las necesidades y de las soluciones que se podrían implementar para transformar estas prácticas, finalmente se transforma en sólo una declaración de principios, un saludo a la bandera, un ideal al que no se puede llegar. Los docentes y directivos muchas veces se han limitado a incorporar el discurso a las aulas y patios, sin cambiar ningún pensamiento o comportamiento en torno a aquellos conceptos que se transmiten.

La realidad es que los docentes están sobre exigidos, saturados de programas de apoyo venidos desde fuera, cuentan con pocas herramientas adecuadas para trabajar la diversidad dentro y fuera del aula y van perdiendo la comunicación con las familias de estos niños que están “abandonados” por los padres y madres que cada vez se preocupan menos por la educación de sus hijos. La escuela se ha transformado en una guardería que evita que los niños estén en las calles, que les otorga salud y alimentación y donde los profesores no están suficientemente preparados para darles una educación integral.



4. Conclusiones

Actualmente, entre 60 y 80 mil peruanos viven en Chile y 35 mil alumnos extranjeros estudian en el país. La inmigración peruana que llega posee ciertas características particulares. Se trata de una inmigración mayoritariamente femenina (63% del total) compuesta por personas jóvenes en edad de trabajar y que tienen un nivel de preparación heterogéneo.

Los desplazamientos actuales de personas han marcado un cambio en la forma cómo se han vivido tradicionalmente las migraciones, desafiado los límites de lo que se ha entendido por ciudadanía al interior de los estados - naciones. Se trata de una multitud nómada que desafía las reglas impuestas por los gobiernos al no respetar las condiciones de legalidad que se les exige para ingresar y mantenerse en un país, migrantes que se refugian y amparan en fuertes redes sociales que se extienden a lo largo de varios países y se trasladan de un lugar a otro utilizando los mecanismos de transporte y comunicación propios de la globalización. Las nuevas migraciones son causa y efecto de los procesos de mundialización y, en este contexto, estas multitudes ya no definen su identidad nacional en torno al espacio físico en el que habitan sino respecto a la comunidad imaginada de la que se sienten parte, disgregada a lo largo del planeta.

La inmigración peruana en Chile no es la excepción. Se trata de una migración donde las redes de apoyo social que se generan entre los coterráneos que llegan al país juegan un papel clave en la mantención y reproducción de una identidad que conserva referentes asociados a la vida cotidiana peruana, a pesar de estar viviendo a kilómetros de distancia y que, además, se concibe como transitoria por lo que ya no existe la necesidad de adaptarse y acoplarse al estilo de vida de la sociedad de acogida, sino que únicamente aprender aquellos elementos funcionales para cumplir los objetivos que motivaron el traslado desde el lugar de origen.



Este cambio en la forma de vivir los procesos migratorios, unido a otros aspectos asociados a los fenómenos globalizadores, ha llevado a que las instituciones estatales que tradicionalmente eran las encargadas de reproducir y mantener los elementos propios de la identidad nacional que todos los habitantes de un determinado lugar deberían absorber, se vean cuestionadas en este rol. La escuela, una de las principales encargadas de hacer cumplir estos objetivos, se enfrenta ahora a un nuevo escenario que implica un cambio paradigmático que no sabe cómo abordar, donde la diversidad no es un obstáculo sino un valor que debe ser cuidado y respetado.

Para las familias de origen peruano la escuela es una institución clave ya que cumple diversas funciones: por un lado es una de las primeras organizaciones con las que se relacionan al llegar al país, por lo que se convierte en una agencia de interlocución con el Estado. Es además, uno de los medios a través del cual pueden cumplir los objetivos que se plantearon al emigrar que, en algunos casos como el de Katty y Karina, incluyen proyectos educativos propios o para los hijos. También es una instancia que les permite conocer en profundidad la sociedad de acogida, la cual muchas veces es una función no planificada, pero que se transforma en el mecanismo a través del cual los padres van conociendo los códigos propios de la sociedad chilena a través de lo que le transmiten sus hijos. La escuela cumple además la función de generar redes de apoyo entre inmigrantes al conectar alumnos y familias del mismo origen o fortalecer redes de apoyo ya existentes a través de la recomendación de un establecimiento educativo.

Los padres peruanos dimensionan dichas funcionalidades y además valoran positivamente el tipo de educación que se imparte en Chile. Al mismo tiempo, un aspecto importante que facilita la integración de sus hijos al sistema educativo chileno es que éstos cumplen de mejor manera la idea del “alumno modelo”, al ser más respetuosos de la autoridad, ordenados y estudiosos que sus pares chilenos.

Dichos facilitadores para la integración de los alumnos peruanos y sus familias al sistema escolar, se ven reforzados cuando la escuela implementa acciones



explícitas para acoger a los alumnos inmigrantes, como lo que sucede en el caso de la escuela Alemania. En este caso, para los alumnos es un factor positivo que su cultura de origen sea valorada y respetada, aunque sea a través de un discurso que tiende a reducirla a aspectos relacionados con la simbología propia del estado (bandera, himno, fechas, batallas) y otros elementos “folclorizados” (bailes, atuendos, comidas, música).

Sin embargo, la situación más común es que las familias peruanas se encuentren a su llegada con una serie de obstaculizadores para la integración, por ejemplo, la inexistencia de planes de acogida para los alumnos inmigrantes para facilitar dicho proceso, tanto desde el punto de vista académico como social, como es lo que sucede en la escuela UNESCO. Los alumnos entonces deben trabajar solos para nivelarse académicamente ya que los contenidos curriculares en ambos sistemas varían y no existe apoyo para generar un proceso adecuado de integración tanto hacia los alumnos chilenos como peruanos, así como para los propios docentes y demás estamentos de la comunidad educativa.

Por su parte, los alumnos chilenos reaccionan ante los nuevos compañeros utilizando parámetros de valoración conocidos, basados en estereotipos y prejuicios que hacen referencia a aspectos más tradicionales de la configuración social chilena, es decir la pobreza y el color de piel. La existencia de estos estereotipos como ejes de la discriminación señalan que los valores que se ponen en juego en este espacio de interacción no han cambiado considerablemente en el tiempo y sigue siendo la raza y la posición social las variables claves que distinguen a unos de otros. Con el paso del tiempo (en los cursos más grandes) la nacionalidad tendrá más peso como factor de discriminación.

Dichos estereotipos y prejuicios se explicitarán en comentarios negativos cuando existen conflictos entre alumnos inmigrantes y chilenos y en justificaciones racializadas para la discriminación. Los docentes además encuentran las razones del fracaso escolar de los alumnos que no se integran bien en su nacionalidad y *background* cultural, aunque a los demás alumnos



peruanos del establecimiento les vaya bien en términos académicos y no se les aplique en esos casos valoraciones negativas a su origen cultural.

Los alumnos peruanos reaccionan ante los prejuicios y estereotipos existentes implementando diversas estrategias de adaptación basadas en juegos identitarios donde mezclan, muestran u ocultan diferentes elementos de su identidad nacional dependiendo de la esfera (pública – privada) en que se encuentren, o la valoración que ellos creen que hacen sus interlocutores de los aspectos identitarios peruanos. Pueden entonces buscar mimetizarse con sus pares chilenos, mantener obstinadamente elementos de la cultura peruana aunque no hayan vivido en dicho país, o combinar arbitrariamente elementos de ambas nacionalidades.

Estos juegos identitarios que realizan los niños inmigrantes se contraponen a planteamientos esencialistas sobre identidad, los cuales parten de una mirada que concibe la identidad como un fin y no como un proceso, en donde se buscan ciertos elementos relativamente concensuados con el que la mayoría se identifique para establecer diferencias entre una cultura u otra. De esta forma, poco a poco se van construyendo visiones folclorizadas de la cultura que descontextualizan y des-significan los elementos que la componen. Con este ejercicio lo que muchas veces se busca es trazar puentes de diálogos entre universos diferentes, pero finalmente se lleva a cabo una antropomorfización, una cosificación de lo que no es en realidad otra cosa que un rasgo, una determinación o característica, y que queda convertido, casi por arte de magia categorial, en esencia que colma por completo el contenido de la identidad (Cruz 2001).

La escuela actúa a partir de dicha concepción como ente reproductor y generador de dichas identidades cosificadas en un intento por hacer entender o mostrar la diversidad del mundo a los niños a los cuales educa, lo que se manifiesta en lo que Cruz denomina la jibarización de la identidad: un proceso en donde se generalizan los discursos que apelan a la edad, al género, la nacionalidad, la raza, religión, preferencia sexual, etc. como una forma de reivindicar la condición de diferente, tal vez en un ejercicio que lo que intenta es



hacer frente al fantasma de la uniformización, propio del capitalismo desarrollado y base en la cual se apoya el sistema educativo.

Al mismo tiempo, la mayoría de los docentes se encuentran poco preparados y tienden a considerar cualquier tipo de diferenciación entre los alumnos como una forma de discriminación por lo que trabajan bajo la “ilusión del trato igualitario”, en donde se cree que por no mencionar la diferencia, ésta no existe y al no existir no puede haber discriminación. En estos casos, sin embargo, no se trata de un problema propio de los profesores sino que dicha actitud es un reflejo de un problema de fondo que se refiere a la incapacidad de la sociedad chilena en su conjunto de valorar positivamente la diversidad y en donde no sólo la escuela sino que toda la institucionalidad y los espacios de socialización actúan como agentes para anular diferenciaciones demasiado evidentes.

Este aspecto se ve además agudizado por prácticas docentes que se encuentran atravesadas por ideales de estados - naciones que han delimitado los proyectos educativos en Latinoamérica en general y el Chile en particular y cuyo papel en la formación de ciudadanos portadores de una identidad nacional ha sido fundamental. Son los profesores quienes deben crear a aquellos ciudadanos “tipo” y adecuar las prácticas docentes para cumplir estas necesidades (aquí se parte de la necesidad de crear iguales para el diálogo, en vez de crear un espacio de diálogo para los diferentes.) y quienes además son los que transmiten esta visión “romántica” sobre la cultura, atravesada por los elementos simbólicos típicos del Estado-nación.

Dichos intentos de unificación identitaria de la escuela se contradicen con los procesos actuales de éxodo de los estado – nación señalados por Negri y Hardt, donde la multitud nómada desafía las regulaciones impuestas y genera un replanteamiento de una serie de variables que tradicionalmente estuvieron estrechamente vinculadas a dichos estados, tales como la identidad nacional y la ciudadanía, entendida ésta como expresión de la cultura en su relación con las instituciones del estado. Hoy la adquisición de la ciudadanía ya no implica necesariamente la adquisición de la cultura y viceversa: la identidad nacional ya no es garantía o factor determinante para la ciudadanía, ya que ésta puede



vivirse sin necesariamente sentir plena identificación con una cultura nacional. Este proceso es diferente a lo que vivían aquellas comunidades migrantes que colonizaron territorios, se instalaron y consolidaron como parte fundamental de las naciones de las que decidieron ser parte.

Actualmente el carácter muchas veces transitorio o circular de las migraciones, unido a la aparente inmovilidad de las estructuras nacionales, hace que el insertarse dentro de las culturas receptoras no sea igual de fácil como en algún momento lo fue y la misma idea de ciudadanía tradicional ya no puede aplicarse en este nuevo contexto ya que la consecución de la misma no es garantía de poder acceder a los beneficios que ésta acarrea, o debería acarrear, como ciertos derechos o deberes.

Sin embargo, hoy en día las visiones que priman en la escuela sirven para mantener el *status quo*, para perpetuar relaciones de desigualdad, marginación y discriminación, y los cambios que posibilitarían una convivencia integradora implican no sólo transformaciones en las prácticas pedagógicas sino en la forma como los sistemas educativos se conciben a sí mismos, reevaluando y actualizando su función social para llevar a la práctica todo aquello que ya está plasmado en el papel.

El problema radica en cómo encontrar al interior del sistema escolar un espacio que permita un diálogo que no implique la destrucción de las diferencias. La respuesta tal vez está en el retorno a lo político, entendido esto como volver a posicionar al ciudadano como sujeto de derechos, independiente de su cultura u origen étnico. Esta visión, en vez de desertar, reformula la concepción tradicional de lo que significa ser ciudadano, que la vincula con los estados nación y deriva en nacionalismos que defienden los derechos de aquellos “herederos” de la tradición cultural de un país. Se trata de no entender la ciudadanía en referencia a conceptos como identidad y nación (al igual que lo planteado por Negri y Hardt) ya que el problema radica en cómo hacer para que los vínculos históricos, culturales o lingüísticos -destinados en principio a estructurar internamente a una sociedad- no se constituyan en la coartada para una discriminación entre ciudadanos de primera y de segunda categoría que se



distinguen según la antigüedad de su presencia en el territorio, la aceptación de la cultura del lugar o el manejo de la lengua (Cruz 2001).

Bajo esta óptica, los espacios de diálogo y ejercicio de la igualdad sólo pueden darse en un plano político, entendido como un punto de referencia en donde puede existir diálogo sin caer en esencialismos o relativismos. Las culturas pueden, de esta forma interactuar sin que en este ejercicio se llegue a negar la especificidad de cada cual, para determinar lo que se considera “mejor” o “peor” para la sociedad en su conjunto. Se trata en este caso de generar las **condiciones** (y no medidas o bases) para una convivencia igualitaria a través de un espacio político, en donde no se discrimina en base a aspectos culturales, raciales, étnicos, etc., que permita centrarse en la libre interacción de las distintas identidades o culturas existentes en la escuela más que en la transmisión unilateral de arbitrarios culturales.

La generación de dichas condición implica por parte de la comunidad educativa una mayor participación social para posibilitar que las personas decidan lo que quieren ser, no a la sombra de los esencialismos identitarios y culturales, sino que elaborando una identidad a la propia medida y deseo, sin recetas difundidas desde el estado y la escuela como agente del mismo. Se puede decir que, entendida de esta forma, los juegos de construcción identitaria tienen un fuerte componente privado o íntimo y, en este caso el papel del estado es el de generar las condiciones necesarias para que dichos procesos sean posibles.

En este escenario, las identidades ya no son un fin a alcanzar a través del cual se llevar a cabo toda interacción social, sino que deben concebirse como un *medio* a través del cual opera la interacción entre personas, para darle paso al **reconocimiento** de la especificidad como elemento base y necesario para el contacto entre personas. La necesidad de este reconocimiento es el hecho constitutivo de la naturaleza humana: *“En este sentido, el hombre no existe antes que la sociedad y lo humano está fundado en lo interhumano. ‘La realidad humana sólo puede ser social’; ‘es necesario, por lo menos, ser dos para ser humano’ (Hegel)”* (Cruz 2001) y por lo tanto no es la identidad de cada



cual sino el hecho de poseer identidad, de necesitar o inevitablemente crearla, lo que es común a toda persona. Es decir, que es el proceso de construir una identidad el que es “universal” y no el resultado de dicho proceso.

A eso se refiere el plantear la necesidad de generar las condiciones (referidas a procesos y no a fines) para lograr consensos sociales o culturales y no mínimos o máximos humanos/sociales/culturales, porque el resultado al que llegue cada cual en su camino de constituirse como ser humano/social/cultural es propio, pero comparte con todos los demás el hecho de estar haciéndolo. La escuela es, en este proceso, clave, tanto como espacio donde se pueden generar dichas condiciones, así como medio a través del cual los inmigrantes pueden lograr concretar los proyectos familiares que motivan el éxodo de sus lugares de origen. De ahí la importancia de avanzar en el desarrollo de un currículo y prácticas escolares interculturales que faciliten el diálogo entre los diferentes, en un contexto de diversificación creciente como efecto de la globalización. Esto es además especialmente importante en un contexto como el chileno, donde la diferencia es sinónimo de marginalidad si es que no es funcional al sistema.



5. BIBLIOGRAFÍA

- **Arnaíz Sánchez, Pilar.** “*La Integración de las Minorías Étnicas: hacia una educación intercultural*”. <http://www.rieoei.org/rie23a01.htm>
- **Anderson, Benedict,** 1993.: “*Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*”, Fondo de Cultura Económica. México.
- **Banco Mundial:** Datos sobre Migración y Remesas 2008. En: <http://econ.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTDEC/EXTDECPROSPECTS/0,,contentMDK:21801364~menuPK:3145470~pagePK:64165401~piPK:64165026~theSitePK:476883,00.html>
- **Borja, Jordi y Castells, Manuel,** 1997: “*Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información*”. Editorial Taurus. Madrid.
- **Bourdieu, Pierre,** 1970: “*La Reproducción. Elementos de una teoría del sistema de enseñanza*”.
- **Castells, Manuel,** 2005: “*Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial. Fondo de Cultura Económica*”. Chile
- **Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.** España. <http://www.cnice.mec.es/>
- **Cruz, Manuel,** 2001: “*¿Hay Alguien Ahí? (Sobre el derecho al reconocimiento)*”. Scripta Nova N° 82. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona.
- **Devoto y García Abad.** “*El papel de las redes migratorias en las migraciones a corta y mediana distancia*”. Revista EGCS: www.ub.es/geocrit.
- **Díaz, Raúl y Rodríguez de Anca, Alejandra.** “*La Interculturalidad En Debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*”. Revista Astrolabio. Argentina. 2006.
- **Díaz Polanco, Héctor, et. Al:** “*Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Multicultural*”. IIZ/DW, CEAAL. México 2002.
- **División de Población de las Naciones Unidas:** “*Informe de la Migración Internacional 2002: Panorama General*”. En <http://www.un.org/spanish/esa/population/unpop.htm>



- **Edgar Hdz. J.; Vera, Martha Elena A.; Quiroa, Jaime A. M.** “*Migración, Formación Docente y Diversidad Cultural*”. Universidad Pedagógica Nacional. Chiapas. En *Aula Intercultural*:
<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/edgar2.pdf>
- **Esteva Fabregat, Claudio**, 2001: “*Enfoques para una Antropología de la Migración*”. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Nº 94 (1). Universidad de Barcelona.
- **Facultad de Derecho. Universidad Diego Portales**, 2005: “*Derechos Humanos de Personas Inmigrantes*”. En:
http://www.udp.cl/derecho/derechoshumanos/informesddhh/informe_05/07_derechos_inmigrantes.pdf
- **Germaná, César** ,1999: “*Pierre Bourdieu: La Sociología del Poder y la Violencia Simbólica*”. Revista de Sociología - Volumen 11 - - Número 12. UNMSM. Facultad de Ciencias Sociales. Perú.
- **González Gutiérrez, Roberto**: “*Movilidad social: el rol del prejuicio y la discriminación*”. Serie En Foco. Expansiva. Santiago 2005.
- **Graversen, Rebecca**, 2001: “*Imagining Other Places: Cosmopolitanism and exotic fantasies in multicultural cities*”. Anthrobase.com.
- **Harboe Bascuñán, Felipe**, Septiembre de 2007: “*Desarrollo del fenómeno de las migraciones en Chile. Evolución de la Gestión Gubernamental desde 1990*”. Revista Migrantes, Nº65. Instituto Católico Chileno de Migración. Santiago.
- **Jordán, José Antonio**, 1994.: “*La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*”. Editorial Paidós. Barcelona.
- **Lacomba, Joan**: “*Teorías y prácticas de la inmigración. De los modelos explicativos a los relatos y proyectos migratorios*”. Revista Geocrítica.
<http://www.ub.es/geocrit/sn-94-3.htm>
- **Lestage, Françoise**, 2001: “*La «adaptación» del migrante, un compromiso entre varias representaciones de sí mismo*”. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Nº 94 (16). Universidad de Barcelona.
- **Lluch Balaguer, Xavier y Salinas Catalá, Jesús**, 1996: “*La Diversidad Cultural en la Práctica Educativa*”. CIDE, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Madrid.



- **Martínez Pizarro, Jorge**, 2003.: “*El Encanto de los Datos. Sociodemografía de la Inmigración en Chile Según el Censo de 2002*”. CELADE. Santiago.
- **Ministerio de Educación y Ciencia de España**, Julio de 2007: “*Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación e Integración Social de la Inmigración*”. Serie Informes del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.
- **Muñoz Sedano, Antonio**, 2001.: “*Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural*”. En: *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y Modelos*. Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Manitoba, Canadá.
- **Norambuena Carrasco, Carmen**, 2004: “*Chile y sus nuevos inmigrantes. Ni acogidos ni rechazados*”. Revista Universitaria N°85. Universidad Católica. Santiago.
- **Palladino, Juan Pablo y Latorre, Lucio**, Abril, Mayo y Junio de 2004: “*Entrevista a Saskia Sassen*”. Revista Teina N°4. En: <http://www.revistateina.com/teina/web/Teina4/dossiesassen.htm>
- **Parra Sabaj, María Eugenia**, 1998: “*La Etnografía de la Educación*”. Cinta de Moebio No.3. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://www.moebio.uchile.cl/03/frprin04.htm>
- **Rebolledo, Loreto**, 2005: “*Políticas públicas, prensa y discriminación*”. Centro de Estudios de la Comunicación. Instituto de la Comunicación e Imagen. Universidad de Chile. <http://www.comunicacion.uchile.cl/docs/rebolledo2005.pdf>
- **Reimers Arias, Fernando**, Mayo - Agosto 2000: “*Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI*”. Revista Iberoamericana de Educación OEI. Número 23: *¿Equidad en la Educación?* <http://www.rieoei.org/rie23a01.htm>
- **Sáenz Alonso, Rafael**, 2001: “*Tendencias Actuales En La Educación Intercultural*”. Jornadas sobre Interculturalidad: Educar en las Aulas. Retos del siglo XXI. Murcia. Aula Intercultural: http://www.aulaintercultural.org/print.php3?id_article=37
- **Salinas Catalá, Jesús**, 2001: “*Culturas en las Aulas. Planteamientos alternativos ante el reto de la Interculturalidad*”. Jornadas sobre



- Interculturalidad: Educar en las Aulas. Retos del siglo XXI. Murcia. Aula Intercultural: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=42
- **Sassen, Saskia**, 1999: *"Guests and Aliens"*. The New Press. Nueva York.
 - **Souto González, José Manuel**, 2001.: *"Cultura académica, fracaso escolar y reforma de las humanidades"*. Scripta Nova N° 96. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona.
 - **Stefoni S., Carolina**, 2003. *"Inmigración Peruana en Chile. Una Oportunidad de Integración"*. Editorial Universitaria – FLACSO. Chile.
 - **Stefoni, Carolina**, 2004. *"Inmigración y ciudadanía: la formación de comunidades peruanas en santiago y la emergencia de nuevos ciudadanos"*. En: Revista Política. Vol. 43 *"Los sectores populares y lo político: acción colectivas, políticas públicas y comportamiento electoral"*. INAP. Universidad de Chile.
 - **UNESCO- CONFINTEA**, 1997: *"Educación de Migrantes"*. Documento de la V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas, Hamburgo.
 - **UNESCO**, 2005: *"Políticas Educativas de Atención a la Diversidad Cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú"*. Santiago, Chile.
 - **UNICEF y Times Research**, 2004: *"Convivencia en el ámbito escolar"*. En: http://www.timeresearch.cl/admin/inves_merc/convivencia%20escolar%202004%20prensa.pdf
 - **Yon, Daniel**, 2003: *"Hihglights and Overview of the History of Educational Ethnography"*. Annual Review of Anthropology. 32:411-29.
 - **Zusman, Perla**, 2001. *"Éxodo y ciudadanía global en la construcción del contra-imperio: El papel del inmigrante en la creación de un "nuevo lugar" en "el no lugar", según Antonio Negri y Michael Hardt"*. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. N° 94 (7). Universidad de Barcelona.



6. ANEXO



EDUCACIÓN
Nuestra Riqueza

Santiago, 2 de septiembre del 2005.

COMUNICADO DE PRENSA 194/2005

Ministro Bitar dio a conocer importante iniciativa:

**Nueva normativa para incorporar a
alumnos inmigrantes al sistema educativo**

El titular de educación informó que se instruirá a las autoridades educacionales y a los establecimientos para que otorguen todas las facilidades para que los alumnos inmigrantes puedan ingresar, a la brevedad y sin discriminación, al sistema escolar.

Una normativa que orienta a las autoridades educacionales del país sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos y alumnas inmigrantes en los establecimientos educacionales del país, dio a conocer hoy el Ministro de Educación, Sergio Bitar, en ceremonia que contó con la presencia de los cónsules de Perú, Ecuador, Bolivia, Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela.

El Secretario de Estado recordó que es prioridad del Gobierno otorgar oportunidades educativas, tanto a los chilenos como a los extranjeros que residen en nuestro país, para ingresar y permanecer en el sistema educacional en igualdad de condiciones. Y que es deber del Estado implementar los mecanismos idóneos y ágiles para la convalidación y validación de estudios que permitan la incorporación de estas personas al sistema educacional.

También -dijo- es deber del Estado cautelar que los establecimientos educacionales no discriminen arbitrariamente a los alumnos inmigrantes y garantizar a todas las personas la igualdad ante la ley y la no discriminación.

La idea es precaver que las autoridades educacionales, el personal docente y el personal no docente de los establecimientos no establezcan diferencias arbitrarias entre los alumnos en razón de su nacionalidad u origen. Asimismo, difundir en las comunidades escolares que cualquier forma de discriminación en contra de los alumnos y alumnas inmigrantes es contraria al principio de igualdad, debiendo promover siempre el respeto por aquellos alumnos que provienen de otros países.



CRITERIOS DE ADMISIÓN

- Las autoridades educacionales y los establecimientos deberán otorgar todas las facilidades para que los alumnos inmigrantes puedan ingresar, a la brevedad, al sistema escolar.
- Los alumnos deberán ser aceptados y matriculados provisionalmente en los establecimientos educacionales, conforme lo dispone el proceso de validación contemplado en los artículos 7° y 8° del Decreto Supremo de Educación N° 651, de 1995.
- Para estos efectos, será suficiente requisito que el postulante presente al establecimiento una autorización otorgada por el respectivo Departamento Provincial de Educación y un documento que acredite su identidad y edad.
- Los Departamentos Provinciales de Educación deberán otorgar en forma expedita la autorización para matrícula provisional al alumno que lo requiera, para lo cual será suficiente que acompañe la documentación que acredite su identidad, su edad y últimos estudios cursados en el país de origen, no pudiendo constituir impedimento el hecho de que estos documentos no cuenten con el trámite de legalización.
- Mientras el alumno se encuentre con "matrícula provisoria" se considerará como alumno regular para todos los efectos académicos, curriculares y legales a que diere lugar, sin perjuicio de la obligación del alumno de obtener, en el más breve plazo, su permiso de residencia en condición de Estudiante Titular, conforme lo dispone la Circular N° 1179, de 28 de enero de 2003, del Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior.
- Los establecimientos educacionales deberán cautelar que los alumnos inmigrantes tengan resuelta su situación escolar y estén matriculados en forma definitiva dentro del plazo establecido en el artículo 7° del Decreto Supremo de Educación N° 651, de 1995 y en todo caso antes del período de evaluaciones de fin de año.
- Matriculado provisionalmente un alumno(a) inmigrante, el sostenedor del establecimiento educacional subvencionado tendrá derecho a la subvención correspondiente y para su pago deberá incluirlo en el boletín de asistencia a partir del momento en que se curse la matrícula provisoria.
- Sin perjuicio de lo anterior, los alumnos que cuenten con toda la documentación legalizada y deseen optar por el procedimiento de Convalidación de Estudios para acreditar estudios realizados en el extranjero, deberán presentar los antecedentes correspondientes ante la Oficina Exámenes y Colegios Particulares, ubicada en San Camilo N° 262 de la ciudad de Santiago, procedimiento que se registrará según lo dispuesto en el Decreto Supremo N° 651 del año 1993, de Educación.
- En relación con los alumnos(as) que se encuentren en regiones y opten por el proceso de Convalidación de Estudios, cada Departamento Provincial de Educación y/o Secretaría Regional Ministerial de Educación se preocupará de hacer llegar, en el más breve plazo, la documentación al Nivel Central del Ministerio de Educación.